

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CAMPUS DIADEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

DANIEL DE CARVALHO SILVA

**ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE O ESTÁGIO EM GESTÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS –
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**

DIADEMA

2019

DANIEL DE CARVALHO SILVA

**ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE O ESTÁGIO EM GESTÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS –
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Área de concentração: Biologia.

Orientador: Prof. Dr. Flaminio de Oliveira Rangel.

DIADEMA

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Daniel de Carvalho

Título: Estágio na Formação de Professores: Um Estudo de Caso sobre o Estágio em Gestão do Curso de Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo / Daniel de Carvalho Silva – – Diadema, 2019.
115 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Paulo - Campus Diadema, 2019.

Orientador: Flaminio de Oliveira Rangel

1. Formação de Professores. 2. Estágio Supervisionado. 3. Gestão Escolar. 4. Estágio com pesquisa. 5. Relação Universidade-Escola. I. Título.

CDD 371.12

Aos meus pais, Arnaldo e Aparecida.

À minha avó, que nos deixou durante a realização desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flaminio, pela ajuda, compreensão e orientação.

A toda minha família, que me apoiou nesta importante etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Flaminio de Oliveira Rangel, pela orientação e ajuda nos momentos de desespero com o trabalho.

À Profa. Nizete, que me ajudou e me apoiou desde o início deste processo.

Aos estagiários entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos professores das disciplinas que me permitiram várias experiências.

Aos colegas de trabalho e diretores que sempre me apoiaram neste trabalho.

E, em especial, à minha família, que sempre esteve ao meu lado nos momentos que mais necessitei, diante de todas as dificuldades que foram surgindo, principalmente meus pais e minha irmã, Dalila, minha grande mentora na educação.

RESUMO

O Estágio Supervisionado é um tema relevante nos debates em torno da formação de professores. A possibilidade de ingresso na pós-graduação e a inserção em um grupo de pesquisa que objetiva a melhoria do ensino, nos permitiu entrar em contato com um grupo de alunos que realizaram o Estágio Supervisionado I do curso de Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo do Campus de Diadema. O objetivo central desse estágio é de propor ao aluno o primeiro contato com a escola por meio da gestão escolar num enfoque metodológico baseado na pesquisa. Os estagiários entrevistados foram inseridos em uma escola que possui uma parceria com a universidade em um contexto de pesquisa-ação, o que proporcionou experiências relevantes durante a realização do estágio, a contar com a presença da professora orientadora do estágio da universidade juntamente com os alunos na escola. Os alunos, ao entrarem em contato com a escola na perspectiva da gestão, desenvolvem o protagonismo por meio da pesquisa. Entendendo a importância de um estágio inicial cuja proposta seja inserir o aluno na instituição escolar sob o olhar da gestão, este trabalho teve como objetivo verificar quais foram os benefícios do Estágio I realizado pelo grupo para a formação inicial desses futuros professores. A pesquisa, baseada na abordagem qualitativa, constituiu-se num estudo de caso sobre o estágio, com uso do grupo focal enquanto estratégia de coleta de dados, além da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso. Os resultados indicaram que o formato de estágio realizado pelo grupo entrevistado beneficiou a formação inicial no que diz respeito ao contato com o aluno em uma nova perspectiva sobre a escola, proporcionando ao futuro professor uma visão de escola enquanto organismo dinâmico e em constante mudança. A presença da professora orientadora da universidade no estágio reforçou os benefícios deste momento de formação, pois permitiu discussões e orientações na própria escola. Nosso objetivo é de que as discussões e resultados apresentados neste trabalho forneçam subsídios para melhorias do estágio supervisionado na formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Gestão escolar. Estágio com Pesquisa. Relação Universidade-Escola

ABSTRACT

Supervised Internship is a relevant topic in debates regarding teacher training. The possibility of admission to postgraduate studies and the involvement in a research group aimed at improving teaching allowed us to get in touch with a group of students who completed the Supervised Internship I of the Science course – Licentiate Degree of the Federal University of São Paulo – Diadema Campus. The main goal of this internship is to offer the student a first contact with the school through educational management with a methodological approach based on research. The interns interviewed were enrolled in a school that has a partnership with the university in a context of action-research, which provided relevant experiences during the internship, including the presence of the university guidance teacher with the students at the school. The students, when in contact with the management perspective of the school, developed leadership by means of research. By understanding the importance of a initial internship in which the main goal is to insert the student in the school through a management perspective, the objective of this paper was to verify which were the benefits of the Internship I carried out by the group in the initial formation of these future teachers. The research, based on a qualitative approach, consisted of a case study about the internship, using the focal group as a data collection strategy, as well as the documentary analysis of the Pedagogical Project of the course. The results indicated that the internship format carried out by the group interviewed benefited the initial formation regarding contact with the student in a new perspective on the school, giving the future teacher a vision of the school as a dynamic and ever-changing structure. The presence of the university guidance teacher in the internship reinforced the benefits of this moment of formation because it allowed discussions and advises to be given at the school. Our goal was to allow the discussions and results presented in this paper to provide subsidies for improving supervised internship in the training of teachers.

Key-words: Teachers' training. Supervised internship. School management. Research Internship. Relationship School-University.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UC	Unidade Curricular
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	10
1.1 Pergunta e Objetivos da Pesquisa.....	13
1.2 Organização do Trabalho.....	13
2 A RELAÇÃO UNIVERSIDADE X ESCOLA.....	16
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
3.1 Desenvolvimento profissional e modelos de formação de professores.....	22
3.2 Um breve histórico legal da formação de professores.....	25
3.3 Mudanças no cenário educacional que afetam a formação de professores	33
3.4 Os desafios para a formação de professores.....	34
3.5 Propostas de melhorias na formação de professores	39
4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ESTAGIÁRIO.....	42
5 O CAMPO DE PESQUISA	47
5.1 Caracterização do Curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP.....	47
5.2 Caracterização do Estágio I no Curso de Ciências – Licenciatura.....	48
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
6.1 O Estudo de Caso Enquanto Método De Pesquisa	53
6.2 O Estágio Supervisionado no Contexto da Pesquisa-Ação	55
6.3 A Coleta e a Análise de Dados.....	57
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.	62
7.1 Os Alunos do Estágio I.....	62
7.2 O que dizem os alunos do Estágio I	62
7.2.1 Sobre o papel do gestor e do professor na escola	62
7.2.2 Sobre o estágio supervisionado na sociedade	65
7.2.3 Sobre as expectativas que os estagiários tinham em relação ao Estágio I.....	66
7.2.4 Sobre as peculiaridades do Estágio I.....	68
7.2.5 Sobre os desafios enfrentados no Estágio I.....	72

7.2.6 Sobre os benefícios do Estágio I para a formação inicial.....	76
7.2.7 Sobre as vivências mais significativas do Estágio I	79
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	95
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL – ALUNOS ESTAGIÁRIOS ..	97
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR – TRAJETÓRIA BIOLOGIA	113
ANEXO B – EMENTA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO I	114

1 APRESENTAÇÃO

Durante seis anos de magistério dedicados à rede de ensino pública, atuando em todas as séries do Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi a importância do estágio no processo de formação docente.

Essa percepção da relevância do estágio deu-se pelas oportunidades de atuar como professor supervisor de estágio de licenciandos que procuravam a escola para realizar esse importante momento da formação inicial de professores.

Além disso, olhar o estagiário, e diante das minhas dificuldades enquanto professor, principalmente no início da carreira, fizeram-me refletir sobre qual deveria ser o papel do estágio supervisionado no currículo de um curso de formação de professores e a sua aplicabilidade na escola. Sempre notei que, ao invés de os estagiários adotarem uma postura ativa na escola que permitisse uma relação mais prática com ela, eles se comportavam de maneira inerte dentro das instituições, desperdiçando um momento importante de convívio com seu futuro campo de atuação profissional.

Certamente, se na minha formação inicial, mais especificamente nos estágios que realizei, tivesse me relacionado de uma maneira na qual me integrasse e entendesse a escola como organismo dinâmico e vivo, algumas dificuldades poderiam ter sido mitigadas ou até mesmo evitadas quando ingressei como docente titular, desde os fatores relativos à rotina de sala e preparação das aulas até as questões burocráticas que circundam a profissão docente.

Diante dessa trajetória, que, por muitas vezes, foi angustiante, e das dificuldades inerentes ao papel de ser supervisor de futuros docentes que cursavam uma formação que não tinham contato direto com a escola, foram surgindo várias indagações que impulsionaram a busca e o mergulho nesta pesquisa.

A primeira indagação surgiu das minhas observações em relação ao papel passivo dos estagiários na escola (LUDKE; SCOTT, 2018) em contraposição à necessidade de um perfil totalmente ativo dos professores diante de uma sala de aula. Essa discrepância me intrigou, pois os estagiários, após terem passado pela formação teórica – quando ofertada de maneira integral –, limitam-se a muitas vezes realizar um estágio observacional resumido em observações e apontamentos das aulas dos professores, descontextualizados com as demandas e as características da escola e da sociedade atual.

A segunda emergiu diante das minhas inquietações a respeito de quatro coeficientes importantes que possuem íntima relação com a educação. O primeiro é a desvalorização da Educação e de seus profissionais (ABIB, 1997). O segundo fator reside no papel do professor

em sala de aula. Outro quesito observado é a formação deficitária de professores no Brasil (GATTI, 2010). E, por último, a desvalorização do estágio supervisionado na formação docente e na relação universidade-escola (LIMA, 2008; PIMENTA; LIMA, 2011).

Considerando os fatores elencados e frente à possibilidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo (PECMA), surgiu a ideia de me debruçar na questão do estágio, pois, diante de todos esses fatores, foi o elemento que mais me chamou a atenção em minha atuação profissional.

Nos primeiros contatos com o orientador, vislumbrou-se pesquisar e contribuir com o estágio dentro de um contexto inserido num grupo de pesquisa – denominado Projeto Zero – que reúne pesquisadores que focam na formação de professores e que se debruçavam em um projeto maior de melhoria do ensino público vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e com uma parceria já estabelecida com uma Escola Estadual da cidade de Diadema/SP.

O fato de estar em contato direto com a Escola nos permitiu aprofundar questões que emergiam das demandas das duas instituições: a universidade e a escola. Por meio das reuniões, do amadurecimento natural da pesquisa e do contato com os representantes da escola e dos pesquisadores, observamos um elemento de grande relevância para minhas indagações enquanto professor e supervisor de estágio e que tinham relação intrínseca com as duas instituições, a universidade e a escola.

A escola, por manter parceria com a universidade, é receptora dos alunos do curso Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) do campus de Diadema. Dentre os estágios a serem realizados pelos licenciandos, chamou a atenção o Estágio Supervisionado I, no qual o foco central é promover o contato com a escola com foco na gestão escolar.

Nesse primeiro estágio, o aluno não tem contato inicial direto com a sala, mas sim com a instituição escolar, a rede de ensino, a equipe gestora, o cotidiano da gestão e da parte burocrática de um estabelecimento público de ensino. Desde o primeiro contato, espera-se um papel ativo do estagiário, com ações diretas na escola e no seu cotidiano dentro e fora da sala de aula.

Além do novo contato com a escola, os alunos e a própria equipe escolar são instigados a pesquisar algum fator de interesse observado no viés da gestão, promovendo um estágio com enfoque metodológico na pesquisa. Os estagiários, ao entrarem em contato com um universo que não tinham contato quando alunos, realizam pesquisas bibliográfica e de campo para entender o fenômeno por eles observado.

O fato de ser um estágio ativo focado na gestão, com enfoque metodológico baseado na pesquisa, sem contato inicial com a sala de aula, motivou-nos a entender quais foram as contribuições desse formato de estágio para a formação dos futuros professores que realizaram essa etapa.

Desses fatores, surgiu então a possibilidade de contribuir com a formação de professores, proporcionando um breve panorama de um curso de Ciências e de uma das etapas que englobam o estágio supervisionado do referido curso.

É importante salientar que, durante todo o desenvolvimento do trabalho, muitos desafios se fizeram presentes. Inicialmente, uma das maiores dificuldades deu-se pelas condições de realização da pesquisa em um Programa de Pós-Graduação sem bolsa. A obrigatoriedade de realização de diversas disciplinas do programa atreladas à jornada de trabalho de 60 horas semanais em sala de aula, suprimiram em grande parte, as energias e a disponibilidade destinada à realização das etapas do projeto, causando um movimento de prorrogação da escrita e de sua conclusão.

Pelo fato de não contar com incentivo financeiro, o perfil de pesquisadores do programa é diferente dos demais que possuem fomento governamental para pesquisa. Grande parte dos estudantes exerce atividades com fins remuneratórios, sendo a maioria docentes em exercício da profissão.

Os três semestres foram dedicados às disciplinas, ao aprofundamento metodológico e à maturação do projeto por meio de conversas com o orientador e reuniões periódicas do Grupo de pesquisa do Projeto Zero, ao qual este trabalho está vinculado. Foi somente durante o segundo ano que foi possível intensificar as atividades da pesquisa e, assim, mergulhar com mais afinco nas questões do trabalho.

Diante dos prazos, da grande quantidade de créditos a serem realizados em um curto período, da constante necessidade de aprofundamento teórico e das condições de realização da pesquisa, foram necessárias várias adequações e recortes para delimitar o tema estudado para que fosse possível contemplá-lo de maneira integral.

É importante frisar que entendemos a formação inicial de professores como um conjunto de elementos que subsidiam a prática docente. Podemos citar as disciplinas teóricas, as unidades práticas do currículo, as atividades complementares e o próprio estágio supervisionado. Tais componentes devem estar intrinsicamente relacionados, rompendo com a visão fragmentada da licenciatura.

Diante de todos esses elementos e da necessidade de concentrarmos os esforços em um deles, deparamo-nos com a possibilidade de entender quais foram as contribuições para a formação de professores de um formato de estágio ativo e pautado gestão escolar.

1.1 Pergunta e Objetivos da Pesquisa

Entendendo a importância da busca por ressignificar os modelos de estágio na formação inicial de professores que visem integrar o aluno em um estágio ativo, pautamos nossa pergunta de pesquisa para entender quais foram as contribuições do Estágio Supervisionado I do Curso de Ciências – Licenciatura para a formação inicial de seus concluintes.

Com esse questionamento, pretendemos verificar quais foram os benefícios do Estágio I¹ para a formação inicial de professores, focado na gestão escolar com metodologia baseada na pesquisa durante o estágio.

O objetivo central pode ser ramificado em vários outros que permeiam este trabalho. O entendimento das contribuições do Estágio I fornece informações importantes para o curso em relação ao seu currículo – subsidiando possíveis adequações e reformulações futuras –, reitera a necessidade de se entender o estágio supervisionado como uma importante ferramenta curricular que enriquece a relação universidade-escola e procura demonstrar por meio de dados coletados a importância de fornecer aos alunos uma formação crítica, contextualizada e pautada na pesquisa em um outro olhar que não seja apenas a observação.

Diante disso, entendemos que, apesar do projeto se ramificar em diversos objetivos, a questão primordial nesta pesquisa está pautada na investigação de uma proposta de estágio participativo com enfoque na gestão escolar, inserido num contexto de pesquisa-ação entre escola e universidade e com algumas especificidades que serão futuramente comentadas.

1.2 Organização do Trabalho

Minha trajetória na educação com maior ênfase na rede pública e a oportunidade de pesquisar uma etapa que sempre me preocupou enquanto professor me permitiu entrar em contato com o universo de estágio supervisionado na busca por novas perspectivas. A pesquisa como parte integrante de um projeto para a FAPESP com foco na melhoria do ensino público e o contato contínuo com o Projeto Zero e, conseqüentemente, pesquisadores com interesse

¹ O Estágio I é denominado Estágio Supervisionado Obrigatório I na matriz curricular do Curso.

comum na formação de professores, bem como a possibilidade de estar em uma escola parceira da universidade nos deram condições e subsídios para desenvolver o trabalho, e, assim, proporcionar elementos importantes de discussão e reflexão.

A escolha do Estágio I surgiu do desejo de subsidiar a formação de professores com informações sobre uma nova maneira de interação do estagiário com a escola. O enfoque na gestão escolar possivelmente é uma nova perspectiva de contato desses alunos com a instituição, permitindo entender a escola e sua organização em um outro panorama. Por ser um modelo incomum na formação inicial, a reflexão a seu respeito também é uma análise crítica de seu formato, proposto pelo curso de Ciências – Licenciatura, o que leva a uma reflexão da dicotomia teoria-prática e universidade-escola.

Pela especificidade do trabalho, a presente dissertação foi organizada em quatro etapas relacionadas com o problema a ser investigado. Após definida a questão norteadora, diante de diversas reuniões com o Grupo de Pesquisa Projeto Zero, foram seguidos alguns percursos inerentes à investigação científica e ao estudo de caso como método de pesquisa qualitativa.

Inicialmente, foi realizado o aprofundamento do referencial teórico-metodológico procurando várias análises a fim de evitar distorções ou apresentações superficiais sobre o fenômeno estudado, uma vez que o tema se aproxima de meu cotidiano e minha visão enquanto professor poderia prevalecer nas análises e discussões.

Com foco na construção de um referencial teórico coeso com a proposta de trabalho, foram realizadas disciplinas dentro do programa que proporcionassem o enriquecimento e embasamento da pesquisa com elementos epistemológicos fundantes para a análise do problema. Esses elementos foram a base da organização da escrita final.

Nos quatro primeiros capítulos organizamos o referencial teórico com a finalidade de subsidiar a análise de dados a partir de trabalhos e publicações importantes em torno dessa problemática. Esse processo constituiu-se de revisão literária dos temas de estágio supervisionado, formação inicial de professores, pesquisa-ação e gestão escolar e é abordado no segundo capítulo deste projeto.

No quinto capítulo, abordamos a caracterização do curso de Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo e do estágio supervisionado analisado, identificando as características específicas do estágio e um panorama organizacional do curso.

O sexto capítulo caracteriza-se pela discussão a respeito das contribuições da pesquisa qualitativa embasada no estudo de caso e suas contribuições. Nessa parte, também foi realizado o balanço da coleta de dados que se constituiu de uma entrevista com grupo focal. O instrumento

escolhido foi utilizado para reunir os dados inerentes à pesquisa e foi realizado em grupo com concluintes do Estágio Supervisionado 1 no próprio ambiente de realização do estágio.

A entrevista teve duração de 45 minutos e foi gravada após aceite do Termo de Consentimento por parte dos entrevistados. O local de realização do Estágio – uma Escola Estadual na cidade de Diadema – foi escolhido como palco da entrevista, visto que é o local onde ocorre a maior parte dos momentos do estágio.

A partir da coleta de dados da segunda etapa, as respostas e discussões da entrevista foram transcritas para que fosse possível o aporte para a análise de dados baseada na análise de conteúdo de Bardin (2016), que é discutida no sétimo capítulo.

No oitavo capítulo, são discutidas as considerações finais de acordo com os resultados da análise da pesquisa, demonstrando os percursos e possibilidades a serem trabalhados futuramente na área de estágio supervisionado e suas contribuições para a formação inicial de futuros professores.

Almeja-se que, ao analisar os dados coletados dos alunos concluintes do Estágio I a respeito desse importante momento da formação inicial, seja possível alcançar os objetivos propostos.

2 A RELAÇÃO UNIVERSIDADE X ESCOLA

Desde a minha formação inicial e no decorrer da minha atuação profissional, presencio a total desconexão da escola com a universidade. É como se não houvesse relação entre as duas instituições, seja nos estágios, seja na própria aplicação das teorias constituídas na academia que não chegam com efetividade na escola.

Por certo, a formação inicial é o primeiro contato com o futuro docente com os aspectos formativos do magistério, e que, nesse momento, o aluno já deveria estar inserido em um contexto integrador da escola com a universidade, todavia esse contato nem sempre ocorre, tornando-se uma formação baseada em teorias descontextualizadas das demandas atuais da educação.

Contudo, é importante salientar que as unidades práticas e teóricas na formação de professores têm importância crucial. Mas, para que elas surtam efeito na formação profissional, elas precisam estar alinhadas.

Não é o intuito afirmar que a academia não tenha contribuído com a escola, mas tais ações não têm chegado com a eficiência necessária para ela. Ludke, ao tratar da formação inicial, salienta que as universidades, “[...] em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático” (2013, p. 123).

Para a autora, “[...] muitas iniciativas têm sido desenvolvidas para procurar atender a essa necessidade, em geral a partir de alterações curriculares nos cursos para a formação de professores” (LUDKE, 2013, p. 122). André (2008) também considera que existem iniciativas de trabalhos em conjunto com a universidade, mas com alcances isolados.

Esse isolamento tem provocado o distanciamento entre a universidade e a escola, tornando-se um dos problemas da formação inicial de professores (FRANCO; LISITA, 2008).

Uma das causas para tal questão, segundo Ludke e Boing (2012), está no fato da universidade fornecer uma formação aligeirada e academicista que tem provocado a falta de atenção à preparação para o trabalho real. Segundo os autores, “Nota-se uma tendência a apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada” (LUDKE; BOING, 2012, p. 443).

A formação de professores aligeirada tem se constituído como um dos grandes problemas da educação, pois empobrece a formação do professor. Conforme Pereira (1999), um possível empobrecimento da formação docente dá-se pela crescente necessidade de formar mão de obra para atuar na educação básica:

Por outro lado, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país (PEREIRA, 1999, p. 111).

Um dos grandes fatores que tem causado o enfraquecimento e aligeiramento da formação docente é a crescente necessidade de formação desses profissionais, fator comentado por Gatti (2009), que aponta que a demanda por professores tende a aumentar no Brasil, devido à expansão do ensino médio. Mas é importante ressaltar que formar mais professores em um tempo menor não significa elevar a qualidade dos cursos de formação de professores; pelo contrário, temos nos deparado com desafios cada vez maiores no que se refere à qualidade das licenciaturas no país.

Um dos fatores preponderantes para essa falta de qualidade dos cursos de formação é comentado por Ludke (2009), que enfatiza que a formação de professores ocupa um lugar secundário na universidade brasileira. Nesse modelo de universidade, “[...] as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação” (LUDKE, 2009, p. 98). Ou seja, as universidades e instituições formadoras não têm priorizado a formação inicial de professores, e tais questões, muitas vezes, são discutidas apenas nos programas de pós-graduação.

Criticando o modelo de formação adotado pelas instituições no Brasil, Pereira (1998) relata que o contato do estudante com a realidade escolar continua ocorrendo apenas nos momentos finais dos cursos, de maneira desarticulada da formação teórica. Mesmo sendo um trabalho que completou 20 anos, deparamo-nos com o mesmo cenário de formação. Na maioria das licenciaturas, os estágios supervisionados ocorrem apenas nos momentos finais do curso.

Os fatores comentados acima vão ao encontro com a ideia de Abib (1997) que considera que três dos grandes problemas da formação de professores são: a desarticulação entre a teoria e a prática; a falta de articulação entre universidade e escola; e a desvalorização da licenciatura e do professor.

Tendo como pressuposto as questões expostas, deparamo-nos também com o desafio de mudar essa perspectiva, desconstruindo a ideia de escola enquanto apenas reprodutora das teorias da academia, e da universidade como produtora de conhecimento distante da escola.

Para isso, entendemos que a relação universidade-escola é crucial para o desenvolvimento de uma formação cada vez mais próxima das demandas atuais da educação. Mas reconhecemos que tal relação ainda não tem relevância nas formações de professores.

Na busca por entender a relação entre a universidade e a escola, comentaremos a seguir alguns pontos que foram abordados na literatura que nos remete a um cenário de desafios que precisa ser enfrentado para que ocorra o fortalecimento dessa parceria.

Para dirimir o abismo entre universidade e a escola, é necessário que o formando esteja em contato com o seu futuro campo de atuação em todo o seu percurso formativo, ou seja, “[...] temos de trazer o licenciando mais cedo para dentro da escola, fazendo em todas as disciplinas profissionalizantes uma interação entre teoria e prática, entre a Universidade e a Escola” (CARVALHO, 2001, p. 115).

No entanto, com a proliferação de institutos e de cursos de formação de professores que têm o objetivo de apenas suprir a demanda de mão de obra do mercado, estamos regredindo em questões triviais que já foram amplamente discutidas pela literatura, mas que não têm sido levadas em conta por essas instituições. Diante disso, surgem indagações de que professores precisamos formar e como deve ser a formação de professores no Brasil em um cenário tão desigual entre as instituições que formam esses profissionais.

Mizukami (2005), ao elucidar alguns pontos que devem ser destacados quando se pensa em que professor é preciso formar, considera que um dos elementos importantes para a formação de professor é perceber a escola como local de aprendizagem profissional. Concordamos com a afirmação da autora e reiteramos que, para que essa perspectiva seja cada vez mais ampliada nos cursos de formação, são necessários esforços de todos os lados, tanto da universidade e dos licenciandos quanto dos professores e da própria instituição escolar.

Para que a escola e a universidade convirjam para o objetivo de formar um professor apto às atuais demandas do magistério, Felício (2014, p. 418) reitera que, quando se trata da formação inicial docente, é necessário combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, “[...] a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a ‘ministrar aulas’”.

A atenção do autor para a questão da capacitação do licenciando para uma atividade que não se restringe apenas à ministração da aula é um avanço na concepção de profissão docente frente às demandas impostas pela atual sociedade. Ou seja, não podemos mais aceitar que formemos professores apenas dentro da universidade e que seu contato íntimo com a escola seja apenas no ingresso na carreira. As instituições formadoras precisam garantir que seus cursos de formação insiram os alunos numa perspectiva teórico-prática dentro da escola.

Carvalho considera que

Se a relação teoria/prática é importante na construção do conteúdo específico, essa mesma relação torna-se imprescindível no que se refere ao domínio dos saberes integradores. Agora a prática se dá na escola, nos estágios dos cursos de graduação, onde os professores vão procurar estabelecer um vínculo bastante forte entre o saber e o saber fazer (CARVALHO, 2001, p. 119).

No discurso da autora, ela coloca sob a responsabilidade do estágio o estabelecimento de promover o vínculo entre o saber e o saber fazer, ou seja, a teoria e a prática. Atrela-se a isso um fator apontado por Melo (1999), que salienta que a docência vem se tornando mais complexa, mas a formação docente não tem acompanhado essa complexidade:

[...] no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública (MELO, 1999, p. 50).

A afirmação de Melo é o retrato da atual situação da formação de professores. Diante de uma complexificação da profissão docente, os cursos que formam esses profissionais têm sofrido com empobrecimento cultural, formando professores descontextualizados das demandas atuais da sociedade e da escola.

Ou seja, devemos considerar, que à medida que a profissão se torna mais complexa, sua formação deve seguir a mesma tendência. Mesmo diante de tantos avanços e das mudanças de concepção a respeito da formação e da profissão docente, deve-se considerar que:

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas (PEREIRA, 1999, p. 123).

Partindo do princípio de Pereira de que formar professores é uma tarefa árdua, não temos o objetivo de formular receitas ou modelos de formação. Mas vale ressaltar que entendemos que, diante das mudanças e demandas às quais a formação de professores vem sendo submetida, consideramos que ela precisa estar pautada no cotidiano escolar, proporcionando que os alunos em formação tenham acesso ao ambiente escolar e que esse contato promova a integração entre a formação teórica e a parte prática.

Diante disso, consideramos o estágio supervisionado como uma ferramenta relevante na formação inicial de professores, por ser um ambiente propício à troca de experiências e convívios entre instituições formadoras e escolas. A relação universidade-escola é primordial

na formação de professores atentos às demandas atuais da sociedade. Por isso, concordamos com Pereira e Ludke, que defendem que: “O estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático” (LUDKE, 2013, p. 123).

Com base em Felício e Oliveira, compreendemos que o estágio se torna um momento oportuno para estreitar a relação universidade x escola,

Por ser um componente que, aliado às disciplinas, compõe o currículo do curso, o estágio se apresenta como um elemento que dispõe, simultaneamente, de um espaço/tempo na Universidade e nas Escolas de Ensino Fundamental, futuros campos de atuação profissional dos professores em formação (2008, p. 217).

Ao que relatam os autores acima, podemos acrescentar a concepção de estágio enquanto articulador entre a teoria e a prática, ou seja, um ambiente propício para a relação universidade-escola:

Nesse sentido o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

Pimenta e Lima nos traz uma visão de estágio enquanto ambiente propício à práxis. Por isso, faz-se necessário concordarmos com Selma Garrido Pimenta, que, ao estudar os conceitos de prática e teoria em cursos de formação de professores, elenca, baseado em Karl Marx, que “[...] práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2011, p. 61).

Ou seja, é impossível falar da relação entre a universidade e a escola sem relacionar esses elementos ao estágio supervisionado, pois ele é um dos meios propícios ao estreitamento dessa relação, adotando a práxis enquanto política de estágio e perspectiva de formação de professores.

Partindo disso, faz-se necessário que a formação de professores seja cada vez mais um ambiente propício de aprendizado sobre o cotidiano do magistério e não apenas um momento de aprendizagem somente de aspectos teóricos. Para isso, é preciso romper com paradigmas e modelos de formação que estão institucionalizados em muitas instituições formadoras, sendo, então, um dos grandes desafios para alavancar e garantir que a formação de professores seja capaz de garantir profissionais aptos ao atual perfil de professor que a educação necessita.

Encontramos no estágio supervisionado uma possibilidade para estreitar a relação entre a universidade e a escola, considerando-o como uma ferramenta possível para solucionar um dos maiores problemas da formação de professores: a desarticulação entre a teoria e prática.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se entende a necessidade do rompimento de paradigmas e da ressignificação de modelos de estágio na formação inicial, tais fatores nos remetem ao cenário da escola na atualidade. Ao olharmos para os últimos anos, percebemos que a escola vem sendo submetida a processos constantes de mudanças, e esse fenômeno vem sendo percebido tanto pelos professores em exercício quanto pelos estagiários com os quais tive contato.

Para este trabalho, adotamos como formação inicial cursos que tenham objetivo de formar professores para atuação na Educação Básica. Ou seja, cursos de licenciatura plena, como preconiza o 62º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, popularmente conhecida como LDB.

Considerando que os cursos de licenciatura objetivam formar professores, cabe aqui concordar com o exposto por Pimenta (1996, p. 75), ao comentar que “[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios do ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Entendemos, baseado em Pimenta (1996), que a formação inicial deve proporcionar ao aluno conhecimentos e experiências que subsidiem suas ações profissionais. Por esse motivo, propomo-nos a discutir a formação inicial de professores, mudanças relevantes que ocorrem em sua concepção, e os desafios que temos enquanto professores e pesquisadores inerentes à formação de inicial de professores.

3.1 Desenvolvimento profissional e modelos de formação de professores

Não é o objetivo deste trabalho a discussão sobre a formação de professores no seu aspecto mais amplo. Mas, apesar de adotarmos o conceito de formação inicial, cabe aqui concordarmos com o conceito de desenvolvimento profissional de professores proposto por Marcelo (2009). Para o autor, o conceito é mais apropriado pois se adequa à concepção da docência enquanto profissão e do “desenvolvimento” enquanto processo contínuo de evolução. Esse novo conceito para a formação de professores “[...] supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9).

Compreendendo a formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional, buscamos entender quais eram os modelos mais frequentes nos cursos de formação de professores no Brasil.

Historicamente, as licenciaturas surgiram nas faculdades de filosofia, que, segundo Pereira (1999, p. 111), “[...] constituíram-se segundo a fórmula ‘3+1’, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos”. Basicamente, eram cursos carregados de teoria com o acúmulo de disciplinas pedagógicas na etapa final.

O autor define esse tipo de formação como modelo de racionalidade técnica, relatando que essa ideia ainda não foi superada nas universidades, pois ainda existe o predomínio de disciplinas específicas que antecedem as pedagógicas e que não possuem articulação entre si:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. (PEREIRA, 1999, p. 112)

Ou seja, o modelo de racionalidade técnica coloca o professor como um profissional especialista que aplica técnicas de conhecimento científico e pedagógico. Para formar esse tipo de professor, basta lhe proporcionar disciplinas científicas que proporcionarão subsídios teóricos, e as disciplinas pedagógicas que fornecerão bases para a sua ação.

O modelo alternativo ao da racionalidade técnica, segundo Pereira, é chamado de Racionalidade Prática. Para o autor, “Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incerteza e conflitos de valores.” (PEREIRA, 1999, p. 113).

Essa ideia traz novas perspectivas para a formação docente, contrapondo-se ao modelo de racionalidade técnica, pois revelam “um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação.” (PEREIRA, 1999, p. 113).

Os modelos de formação de professores não se resumem apenas na formação técnica ou na teórico-prática. Pereira (2014) conceitua o modelo da racionalidade crítica, que entende o professor como alguém que levanta um determinado problema. O autor reitera que “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.” (PEREIRA, 2014, p. 40).

É importante considerar que:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.(PEREIRA, 2014, p. 40)

Ou seja, o modelo de racionalidade crítica não se limita às questões teóricas e práticas, mas também considera que a relação dos professores e estudantes com a sociedade deve ser problematizada e questionada com intuito de transformá-la.

Saviani (2011), ao estudar a história da formação de professores, conceitua dois modelos de formação surgidos no século XIX. De um lado, denominado de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”, tem-se a perspectiva de que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento e da disciplina do professor, sendo que a formação pedagógico-didática é adquirida na prática docente ou por meio de um tipo de “treinamento em serviço”. Ou seja, é um modelo nos moldes do que Pereira definiu como racionalidade técnica, pois tem-se uma valorização da formação específica em detrimento da formação prática e pedagógica que é aprendida no efetivo exercício da profissão. Para Saviani (2011), na “história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior” (p. 2).

Contrapondo-se a esse modelo, e aproximando-se da perspectiva de racionalidade crítica, Saviani define o “modelo pedagógico-didático de formação de professores” como uma perspectiva de que a formação integral só se caracteriza no efetivo preparo pedagógico-didático propiciado pela própria instituição formadora. Nela, a formação se constitui na indissociabilidade entre a teoria e a prática fornecida pelos institutos de formação, com a promoção de uma formação baseada na criticidade. Temos, então, a compreensão de formação de professores integral, não fragmentada e atrelada aos princípios práticos.

Conclui-se que o primeiro modelo de Saviani (2011) denominado “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores se aproxima da perspectiva da racionalidade técnica, onde formam-se técnicos especialista em uma determinada área do conhecimento, e que com a aprendizagem de técnicas, estão aptos ao magistério. No contraponto dessa proposta, o segundo modelo, “pedagógico-didático de formação de professores”, se assemelha à ideia da racionalidade crítica enquanto estratégia formativa, demonstrando que a formação não pode estar pautada apenas na prática ou na teoria

isoladamente, mas em uma proposta de formação voltada às necessidades inerentes ao exercício do magistério.

Não queremos condenar os modelos de formação pautados na racionalidade técnica, mas objetivamos mostrar suas limitações e esgotamentos na formação de professores, principalmente diante das atuais necessidades e demandas impostas aos profissionais da educação que perpassam apenas o ato de lecionar.

3.2 Um breve histórico legal da formação de professores

A preocupação com a formação de professores no Brasil não é recente. Baseamos nossa análise em um estudo realizado por Saviani (2009), em que relata que a preocupação com o preparo dos docentes brasileiros se tornou mais explícita após a independência do Brasil. O autor, analisando as questões pedagógicas e as transformações ao qual a sociedade brasileira passou durante os últimos duzentos anos, distinguiu seis períodos na história da formação docente no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143)

O primeiro período, denominado *Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)*, ocorreu no período colonial. Segundo o autor, a preocupação com a formação docente começou a aparecer na Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava o desenvolvimento do método mútuo, às custas de cada docente, nas capitais das províncias. Em 1834, com o Ato Adicional de 1834, coloca-se a responsabilidade nas províncias que começaram a instituir as Escolas Normais.

Sobre o método mútuo, Tanuri elenca que

Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo

estabelecimento de “professores adjuntos”. Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. (TANURI, 2000, p. 63).

As Escolas Normais “preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras.” (SAVIANI, 2009, p. 144). Para o autor, os professores deveriam dominar os conteúdos necessários desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

O segundo período, *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*, foi marcado pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo que se tornou referência para os demais estados brasileiros. Segundo o autor, dois vetores marcaram esse momento: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

O período de 1932 a 1939, caracteriza o terceiro período, denominado de *Organização dos Institutos de Educação*. Segundo Saviani, os institutos de educação eram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

A transformação das escolas normais em Escolas de Professores que continham disciplinas que contemplavam três aspectos: “a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.” (SAVIANI, 2009, p. 146).

As escolas tinham uma estrutura de apoio ao caráter prático com instituições que funcionavam como campo de experimentação, institutos de pesquisa, biblioteca, filmoteca, museus e radiodifusão, ou seja, “Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

O quarto período, que ocorre entre os anos de 1939 e 1971, chamado de *Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais*, foi caracterizado pela organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias e pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Segundo o estudo, essa instituição, referência para as outras escolas de nível superior, que compôs o modelo “3+1” adotado nos cursos de licenciatura e pedagogia. Respectivamente,

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nesse sentido, a formação de professores se generaliza, e segundo Saviani, perde-se a referência originada nas escolas experimentais. Tal ideia também permanece com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), que estruturava os cursos normais semelhantemente aos cursos secundários, subdivididos em dois ciclos, conforme explicita a lei:

Art. 2º O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (BRASIL, 1946).

O autor reitera que:

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Para ele, quando os cursos foram implantados, houve maior ênfase em um currículo de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensando a necessidade de escolas-laboratório.

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. (SAVIANI, 2009, p. 147).

O quinto período, designado de Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, ocorre entre 1971 e 1996, período do golpe militar, que segundo o pesquisador, promoveu mudanças na legislação. A Lei 5.692/71, fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus em substituição ao ensino primário e médio, respectivamente. A nova estrutura elimina as Escolas Normais, e em seu artigo 30, estabelece a formação mínima para o magistério:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Sobre a referida lei, Saviani conclui que:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Por fim, o período que compreende os anos de 1996 a 2006, denominado de *Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores*, inicia-se com a mobilização dos professores sobre a formação docente após o regime militar. O autor demonstra que a LDB, não correspondeu às expectativas em torno da formação docente, e introduziu institutos superiores de educação como instituições de nível de segunda categoria, caracterizada por cursos de formação aligeirados e baratos. (SAVIANI, 2009).

Dentro do último período elencado pelo autor, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Pletsch (2009) defende a lei como um marco jurídico relevante para a educação e para a formação docente que reorganizou os níveis da educação trazendo mudanças significativas para todos os setores educacionais.

Também é importante ressaltar que “[...] antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil, e mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores” (PEREIRA, 1999, p. 110).

Um dos grandes marcos citados por Gatti e Barreto (2009), está na exigência do nível superior para professores de educação básica:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Segundo as autoras,

Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 43);

As ações objetivadas pela LDB que tangem a formação de professores demandaram tempo e regulamentações posteriores. Por isso, Gatti e Barreto (2009) relatam que mesmo após a LDB,

a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42)

Mesmo com a promulgação da LDB, foram necessários outros documentos conforme relatam Arantes e Gebran (2014), ao elucidarem que “Com a implantação da Lei 9.394/1996 foram homologados muitos outros textos legais em forma de Leis, Decretos, Portarias Ministeriais, Resoluções e Pareceres.” (p. 287).

Inicialmente, a Resolução CP nº 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1999), “consolida essa nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, propõe um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 44).

Gatti e Barreto (2009) consideram que as proposições elencadas no Parecer 1/99 “caracterizam um novo momento nas perspectivas sobre formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores.” (p. 45).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Gatti e Barreto argumentam que a redação da diretriz:

centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-

problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL. MEC/CNE, 2002). (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46/47).

Os princípios norteadores, dentre eles, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, estão presentes no terceiro artigo da resolução:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002).

Também define seis eixos articuladores para a composição da matriz curricular dos cursos de formação (art. 11), sendo: I – diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II – interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III – disciplinaridade e interdisciplinaridade ; IV – formação comum com a formação específica; V – conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI – dimensões teóricas e práticas.

As autoras concluem que “esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 48).

Após mais de 10 anos da resolução de 2002, é promulgada a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Dourado (2015) salienta que vários movimentos se efetivaram para repensar a formação de professores. O autor defende que “No âmbito do CNE, houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das

Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada.” (2015, p. 300).

O autor cita as novas Diretrizes e os princípios da formação inicial e continuada que estão presentes no 6º parágrafo, ao considerar que:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015)

Um dos pontos marcantes da nova diretriz, está na indicação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na garantia da qualidade acadêmica, conforme consta no artigo 4º:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015)

Em um trabalho de comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002 e a de 2015, Carvalho e Gonçalves concluem que:

é possível compreender um grande avanço e abrangência das DCNs de 2015 comparando-se com as de 2002. As atuais DCNs se direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas. (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 94)

Honório et al. afirmam que apesar de alguns avanços alcançados com a nova resolução, há de se considerar que:

Muito do que as novas diretrizes trazem não são novidades para quem trabalha com a formação docente, mas existem desafios ainda não superados incitados pelas diretrizes anteriores, que devem ser enfrentados conjuntamente pelas diversas áreas das licenciaturas e pelas instituições formadoras, a partir de estratégias comuns, dentre elas: articulação entre teoria e prática nas licenciaturas, interdisciplinaridade, a prática

como componente curricular; e a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula. (HONÓRIO et al., 2017, p. 1752)

Mesmo com as discussões e debates a respeito, além da LDB e outras políticas públicas subsequentes, Gatti (2011) relata que as licenciaturas que formavam especialistas tinham uma prevalência da ideia de formação com foco disciplinar específico e com pouca formação pedagógica.

A autora constata em seu trabalho que, nas licenciaturas em geral, a “[...] fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também, o encurtamento temporal dos cursos é constatável nas suas práticas” (2013, p. 64).

Pimenta e Lima corroboram com a ideia ao expor que os currículos de formação continuam isolados e desvinculados do cotidiano escolar, trazendo grandes prejuízos aos estudantes:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 6).

Diante disso, concordamos com Gatti (2009), que constata que as licenciaturas estão inseridas em um cenário conturbado que é corroborado por inúmeros dados de avaliações de desempenho.

Reconhecemos a importância e os avanços conquistados, sobretudo nos últimos anos, que visam a melhoria na formação de professores e na educação no geral. As resoluções e diretrizes para a formação de professores que foram surgindo trouxeram avanços para a concepção de formação de professores no Brasil. A necessidade de uma maior articulação entre os elementos teóricos e práticos se tornou mais evidente e trouxe novas perspectivas para a formação baseada na racionalidade técnica.

Contudo, entendemos que tais ações demandam tempo para que comecem a produzir efeito nos currículos de formação. Mesmo após mais de 20 anos da LDB, e as subsequentes políticas públicas complementares, como as diretrizes de formação de professores, teremos um longo caminho a ser percorrido.

3.3 Mudanças no cenário educacional que afetam a formação de professores

No Brasil, os modelos baseados na racionalidade técnica perduraram muitos anos, e ainda assim não é difícil nos depararmos com licenciaturas nestes moldes na atualidade. Pereira (1999) conta que, por meio de uma discussão que ocorreu no Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1997, um dos consensos resultantes foi o de que as universidades e as instituições de ensino precisavam repensar o modelo de formação de professores.

As discussões e debates a respeito da formação de professores e a LDB não surgiram de maneira isolada. Vivenciamos nas últimas décadas muitas mudanças na sociedade e na própria escola. Perrenoud (2002) constatou que a escola passou por mudanças, diferenciando-a das antigas. Alguns fatores elencados por ele – como a renovação cada vez mais frequente dos programas, os alunos cada vez menos dóceis, os pais mais exigentes com a escola, as estruturas que vão se tornando mais complexas e o avanço da tecnologia – são pontos que nos levam à conclusão de que esses fatores estarão cada vez mais presentes na educação e continuarão a induzir mudanças importantes na escola e nos demais segmentos da educação.

Em relação ao que Perrenoud constata como mudanças que a escola e a educação têm passado, podemos concordar com uma importante observação feita por Felício e Oliveira, ao elucidarem que:

Corresponder às reais necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar contemporâneo é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional docente que, atualmente, ultrapassa a prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir procedimentos e/ou metodologias utilizadas em outros contextos anteriores (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 216).

Os autores favorecem a prática profissional, ao argumentar que essa tome relevância nos cursos de formação de professores:

Tal desafio se apresenta aos professores porque suas práticas profissionais são cada vez mais marcadas por uma rápida obsolescência da informação, do saber e do conhecimento e, por mutações, irreversíveis e acentuadas nas esferas sociais, históricas, econômicas, tecnológicas, culturais, entre outras, fazendo com que essa prática profissional se torne, cada vez mais, um aspecto de considerável importância nos cursos de formação de professores (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 2017).

Baseados nos autores acima, adotamos a prática presente no estágio enquanto metodologia na formação de professores. Temos, então, de um lado, a sociedade e a escola em constantes mudanças que possuem interferência direta no cotidiano escolar. E, do outro, temos

a necessidade de garantir que os cursos de formação de professores formem profissionais aptos a atuarem nesse ambiente dinâmico.

Deparamo-nos então com um novo contexto no cenário educacional brasileiro. Temos uma nova escola, com novas demandas por conta de sua expansão no país que aumentou a demanda de professores e na quantidade de cursos de formação docente. Mas, ao mesmo tempo, esses fatores – que foram positivos para o país – trouxeram fenômenos para a formação de professores, como a culpabilização e a responsabilização pela qualidade da educação. Ou seja, mais do que nunca, a formação de professores foi ganhando notoriedade e atenção do poder público e da própria sociedade, pois a formação de professores é um dos pilares estruturantes da educação.

3.4 Os desafios para a formação de professores

Mesmo cientes das mudanças que a docência contemporânea tem exigido dos cursos de formação, veremos a seguir que alguns fatores corroboraram para o enfraquecimento dos cursos de licenciatura, sobretudo nos institutos privados.

Queremos aqui acrescentar duas questões à discussão. A primeira refere-se à mudança no perfil de aluno – sobretudo na escola pública –, que nos últimos anos começou a ter um aspecto heterogêneo nas salas de aula. “As condutas e práticas de caráter homogeneizante que pareciam ‘naturais’ em uma escola moldada para poucos no passado já não são mais eficazes para lidar com a clientela tão diversificada que passou a ser atendida pela escola” (BARRETO, 2010, p. 439).

Galindo corrobora com a afirmação acima ao entender que:

Essa heterogeneidade da sala nos leva a falar da necessidade da diversidade de estratégias que os professores precisam utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos, e que muitas vezes não sabem como fazê-lo visto que encontram-se “culturalmente enclausurados” porque foram preparados para ambientes escolares homogêneos (GALINDO, 2012, p. 94).

A autora tece críticas ao formato da escola antiga argumentando que o ambiente homogêneo nunca existiu, e que, na verdade, por muitos anos, a escola procurava homogeneizar as salas de aulas num processo de exclusão dos indivíduos que não se adequavam ao modelo proposto. Essas ações são frutos de uma formação despreparada para a heterogeneidade.

A segunda, causa do fator anterior, que foi enfatizado por Saviani (2011), consiste no avanço quantitativo no campo educacional com o acesso à educação gerado pelo aumento

populacional e o crescimento econômico que possibilitaram que o Brasil conseguisse atingir a universalização do Ensino Fundamental, constituindo-se como um grande marco na história da educação brasileira.

A universalização do ensino certamente foi um avanço significativo. Oliveira entende que o processo “[...] reduziu a desigualdade de acesso à educação, e não a aumentou, ainda que esta permaneça acentuada” (OLIVEIRA, 2007, p. 686).

Mas o fenômeno da expansão trouxe à tona a questão da qualidade do ensino. E Oliveira reforça que esse item “[...] ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos” (OLIVEIRA, 2007, p. 685-686).

Quando emerge o desafio da qualidade do ensino, a formação de professores torna-se um elemento relevante no cenário educacional, pois ela:

[...] se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia (SAVIANI, 2011, p. 8).

Além da discussão em torno da qualidade, o fenômeno da universalização não apenas suscitou debates dessa natureza. Esse marco – ainda que positivo – aumentou substancialmente a demanda por professores de educação básica. Monlevad reafirma que “[...] com o aumento das matrículas, cresce também o número de professores” (2000, p. 40).

A necessidade crescente de professores para atender à demanda trouxe para as instituições de ensino superior a responsabilidade de garantir mão de obra para as necessidades do mercado. No que se refere à oferta dos cursos no Brasil, Bauer, Cassettari e Oliveira (2017, p. 951) enfatizam que “[...] houve um crescimento das matrículas dos cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas quanto privadas”. Esse fenômeno foi possível por meio de criação de políticas públicas, pois defendem que:

[...] políticas educacionais implantadas desde meados da década de 1990 destinaram boa parte dos recursos disponíveis à formação e ao desenvolvimento dos professores, como foi o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional no 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), criado por iniciativa do governo federal, e que vinculou 15% do total de impostos à educação fundamental. Destes recursos, 60% (ou seja 9% da receita de impostos) foram subvinculados à formação dos professores, ampliando consideravelmente a possibilidade de as redes municipais e estaduais de ensino designarem recursos ao desenvolvimento profissional dos docentes (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017, p. 949).

Fazemos um parêntese aqui para concordarmos com Mello (2000), que destaca que a formação inicial é um dos componentes do amplo processo de profissionalização docente, ou seja, não temos intuito de colocar todo o peso da formação de professores na formação inicial, mas sim de valer sua relevância por se tratar do primeiro contato com o magistério para a maior parte dos licenciandos (MELLO, 2000).

Não existe discordância quando se fala sobre a universalização do ensino e seus benefícios para a sociedade como um todo. Mas, como já foi exposto, o fenômeno suscitou o debate a respeito da qualidade da educação e do papel do professor e das instituições incumbidas de formá-los.

Quando Bauer, Cassettari e Oliveira (2017) afirmam que houve crescimento nas matrículas de licenciatura das universidades públicas e privadas, os autores alertam que a participação da iniciativa privada no oferecimento de cursos de formação docente vem aumentando em ritmo acelerado no decorrer dos anos.

Consideramos de grande relevância o aumento da oferta de cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições privadas, e entendemos sua importância para o desenvolvimento e para a formação de professores. Tal fato é identificado por Gatti e Barreto (2009) ao elencar que a esfera privada foi a principal responsável pelo crescimento dos cursos de licenciatura no Brasil.

Mas, ainda no trabalho de Bauer, Cassettari e Oliveira (2017), emerge também a preocupação em relação às universidades particulares que, ao visarem o lucro, têm investido em cursos a distância sem qualidade, com intuito apenas de fornecer recursos humanos para o mercado de trabalho. Para os autores, “[...] em boa parte, a formação dos professores atuantes ocorre em precárias instituições privadas de ensino superior, em sua maioria em cursos a distância” (2017, p. 964).

Não temos intuito de condenar a educação a distância e as instituições privadas, pelo contrário, concordamos com Gatti e Barreto que atestam a importância da modalidade na educação brasileira, sobretudo nas regiões em que a universidade ainda não chegou. Porém, as autoras alertam sobre a rápida expansão dos cursos de formação sem projeto-político-pedagógico e com problemas estruturais traz um agravante para a formação de professores no país:

Há, além disso, numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância estaria ocorrendo sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas

operacionais básicas estejam funcionando adequadamente (GATTI; BARRETO, 2009, p. 113).

De fato, aumentar a oferta de licenciaturas no Brasil é um passo importante, mas que deve ser acompanhado, a fim de garantir que o aumento também seja qualitativo. Fica o alerta de Gatti e Barreto, que salientam que é preciso cautela quanto à qualidade e ao real objetivo dos cursos de formação oferecidos pelas universidades privadas, pois o que se tem visto é a transformação de universidades em grandes empresas:

O processo de transformação de um número significativo de universidades privadas em grandes empresas, com mais de 100 mil alunos algumas delas, resultou na expansão de seus campi por diferentes estados e regiões do país, mas o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário (GATTI; BARRETO, 2009, p. 59).

Para piorar ainda esse cenário, “[...] verifica-se que há ainda um percentual não desprezível dos cursos (21,6%) que são realizados em faculdades ou institutos isolados em que as oportunidades de trocas culturais tendem a ser mais pobres” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 59).

Os cursos isolados e a falta de projeto-político-pedagógico enfraquecem a formação docente, pois lançam ao mercado profissionais que não tiveram contato com o cotidiano escolar real e não têm formação teórico-prática para atuarem em sala de aula, tornando-se um grande desafio a ser superado na formação.

Um elemento que para Saviani (2011) certamente contribui para essa conjuntura está no fato de que as mudanças sucessivas no processo de formação de professores no Brasil revelam um grave quadro de descontinuidade. Para ele, a questão pedagógica que antes era ausente ainda não encontrou um caminho satisfatório e a precariedade das políticas formativas não tiveram êxito no estabelecimento de um padrão consistente de preparação do professor para atuação na escola.

Em outro estudo, o mesmo autor critica veementemente ações de redução de cursos na educação. Para ele, sem os devidos investimentos não é possível garantir uma formação consistente, tampouco as condições de trabalho:

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as

políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

Ou seja, caímos na questão das condições de trabalho, na valorização da carreira do magistério e em outros fatores que tangenciam o trabalho e a carreira do professor na sociedade. Atemo-nos ao elemento condições de trabalho. Saviani define que as condições da educação estão diretamente relacionadas com a formação dos docentes, pois

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

O autor conclui também que

É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca (SAVIANI, 2011, p. 16).

Em síntese, a universalização do ensino que promoveu a quebra da homogeneidade no ambiente escolar e o aumento da demanda por professores trouxeram desafios triviais para a formação docente e sua carreira que até hoje não foram superados.

É em vão toda proposta de discussão e ideias para a formação de professores sem que haja atenção para as condições de trabalho ao qual os professores são submetidos, à falta de incentivo e ao desinteresse do jovem pela carreira docente, entre outros fatores relevantes para a escolha de uma profissão.

Tais fenômenos influenciam a formação de professores, pois se faz necessário que os cursos de formação garantam uma formação adequada às atuais demandas do magistério, e alicerçados em um projeto-político-pedagógico, sem visão de lucro e cada vez mais consolidado dentro das instituições de ensino superior no Brasil, para romper com a formação de professores que ainda não foi totalmente superada no contexto educacional brasileiro.

Mas, como em qualquer área, esbarramos nas questões de cunho financeiro, que suprimem a qualidade das licenciaturas, provocando, futuramente, a formação de professores que precisarão estar em constante atualização para continuidade na carreira.

3.5 Propostas de melhorias na formação de professores

Da mesma forma que não foi nosso intuito discutir e conceituar exaustivamente a formação de professores, também não teremos objetivo de elencar receitas ou fórmulas para a melhoria na formação de professores, mas consideramos destacar alguns pontos que já foram abordados na literatura, que, mesmo que pareça utopia, devem ser levados em conta.

Lüdke entende que os debates atuais têm se concentrado nas percepções de que a formação de professores precisa ser repensada, principalmente no tocante aos cursos que possuem estrutura rígida e desvinculada da prática, baseados nos modelos da racionalidade técnica. A autora salienta que:

Os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de uma mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram principalmente em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá de aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores (LÜDKE, 2009, p. 103).

Dermeval Saviani, quando analisa os dilemas da política de formação docente na atualidade, cita alguns percalços que devem ser enfrentados:

Em síntese, o autor pontua seis desafios:

- a) diversificação de modelos de organização da Educação Superior, que resulta na fragmentação da formação;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) organização e funcionamento dos cursos burocratizados, com a imposição de normas legais em detrimento do domínio dos conhecimentos da profissão docente;
- d) separação das instituições de formação com o funcionamento da escola;
- e) paradoxo pedagógico contrapondo-se à teoria e prática; e
- f) precarização da jornada docente e baixos salários (SAVIANI, 2011, p. 14).

Para ele, os grandes desafios da formação de professores na atualidade se concentram nesses seis pontos que devem ser combatidos com novas perspectivas. Essas perspectivas devem se pautar na defesa da centralidade da educação como lócus da formação docente, na oposição à descontinuidade das políticas educacionais, na inserção do jovem candidato ao magistério em um ambiente intenso e de estímulo intelectual, na promoção da articulação entre a teoria e a prática pela universidade, e na valorização do trabalho do professor com jornadas

de trabalho integral em uma escola e com remuneração adequada e suficiente para o suprimento de suas necessidades.

Também acrescentamos que, para que a formação de professores seja efetiva em seus objetivos, é necessário que ela seja influenciada pela complexidade à qual a profissão docente vem sendo submetida:

Ora, esse salutar nível de exigência para uma prática pedagógica que ultrapasse a visão puramente instrumental, resumida à transmissão de conhecimentos e ao trefismo de “dar aulas”, precisa influenciar os programas oficiais de formação, a ser considerada em toda sua complexidade (MELO, 1999, p. 50).

Melo (1999) também sugere que a formação inicial de professores deve ser entendida como componente estratégico da qualidade da educação, definindo-a como política pública. Segundo a autora, apesar de o poder público não ser o responsável pela execução da formação do professor diretamente, é de sua incumbência o estabelecimento de critérios, avaliações, acompanhamento e fomento no objetivo de garantir padrões mínimos de qualidade.

Em um outro ponto de vista, Saviani considera que o principal desafio para alavancar o desenvolvimento da qualidade da educação – e, conseqüentemente, da formação dos professores –, é de natureza financeira. Para isso, deve-se:

[...] eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em conseqüência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país [...] (SAVIANI, 2011, p. 17).

Acrescentemos à discussão, a valorização da relação escola e universidade como uma das propostas de melhoria para a educação. Por se tratar de dois ambientes importantes, a integração entre elas torna-se uma importante ferramenta para melhoria da formação de professores. Romanowski e Mira, ao refletirem sobre a relação universidade-escola no campo do estágio, definem que “a escola básica, nesse sentido, é concebida como espaço de formação profissional, ou seja, não são apenas as Instituições de Ensino Superior as responsáveis por esta formação.” (2012, p. 188).

Roldão (2007) recomenda que a formação profissional docente seja por imersão no contexto de trabalho. A autora argumenta que a formação docente seja capaz de inserir os alunos em situações que alimentem a formação inicial por meio de parcerias transformem em um espaço de formação profissional permanente:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado,

coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (ROLDÃO, 2007, p. 40)

Entendendo as mudanças sofridas pela escola nos últimos anos e as demandas atuais da educação brasileira, é necessário que adotemos a formação de professores como um elemento estruturante na educação e que as instituições de ensino superem a formação de professores simplista e tecnicista, pois ela não forma professores preparados para atuarem de forma ativa no magistério.

Do poder público e das instituições de ensino superior demanda-se o olhar para a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento, em que se deve tratá-la como prioridade e fator estratégico para a educação, combatendo cursos e instituições que tenham foco apenas na obtenção de lucro e que não sejam fiéis à formação de professores críticos e formados no viés teórico-prático.

Precisamos formar profissionais que sejam capazes de integrar-se na escola, tornando esse contato possível já desde o seu ingresso na universidade, seja por meio de disciplinas que visem integrar a teoria com a prática, seja por disciplinas de práticas de ensino ou pelo estágio supervisionado, corroborados por uma parceria entre a universidade e a escola, na promoção de uma formação contextualizada.

No mais, não é somente discutir e afirmar a importância da formação de professores. É preciso que provoquemos mudanças e que essas ações se reflitam futuramente na carreira de cada licenciando, garantindo, assim, que os fatores aqui elencados sejam complementados e que a formação de professores caminhe para um espaço de notoriedade e relevância nas instituições de ensino do país.

Por entendermos a formação de professores como elemento crucial para o desenvolvimento do país, e o estágio supervisionado como uma possível ferramenta de estreitamento entre a universidade e a escola, encarregamo-nos de aprofundar algumas discussões a respeito desse importante momento da formação de um profissional.

4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ESTAGIÁRIO

Partindo da premissa de que o estágio supervisionado é um dos momentos mais importantes da formação inicial docente, a licenciatura tem – ou deveria ter – no estágio o espaço destinado aos formandos entrarem em contato com a escola e com professores em exercício, caracterizando-o como elo entre a universidade e a escola.

A palavra estágio é derivada do latim “*stadium*”, que significa fase ou período preparatório. Segundo Pimenta (2010), é o momento dedicado à preparação do futuro professor para a aquisição de competências teórico-práticas para o exercício do magistério.

Cabe aqui frisar que, apesar de o estágio ter importância fundamental na formação de professores, devemos reconhecer suas limitações, pois, mesmo diante de sua relevância, “[...] seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada” (LIMA, 2008, p. 198).

Há muito tempo se discute o estágio na licenciatura, suas demandas e necessidades de mudanças. Diante disso, políticas públicas e novas diretrizes vêm sendo criadas na tentativa de dirimir as lacunas que surgem na formação inicial de professores, muitas vezes causadas pelo distanciamento da universidade com a escola (FRANCO; LISITA, 2008), com o aumento da carga horária e tentativas de melhorias nessa etapa.

Lima defende o estágio como “[...] espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação” (2008, p. 198).

Em uma analogia proposta por Carvalho (2001), consideraram-se as diferenças entre os cursos de medicina e os de licenciatura. No primeiro caso, dos seis anos dedicados à formação inicial, os alunos são inseridos no contexto hospitalar desde o terceiro ano, após uma sólida formação teórica, integral, sem contato com a prática nos dois primeiros anos. Após o contato com os conteúdos básicos curriculares, os alunos são confrontados no meio prático, e dali aprofundam os estudos, levando como base o que estudaram durante o período anterior. Nos currículos dos cursos de Medicina, a parte prática é bem caracterizada na grade horária do aluno.

Situação adversa ocorre na formação inicial docente. Segundo a autora, os licenciandos recebem formação básica sem relação com a escola durante cerca de 5/6 da grade horária do curso, tornando a integração escola-faculdade apenas 1/6 a 1/8 da carga horária. Na maioria das vezes, a licenciatura ofertada no período noturno ainda sofre mais supressão curricular, tornando inviável a interação escola-universidade:

Se a relação teoria/prática é importante na construção do conteúdo específico, essa mesma relação torna-se imprescindível no que se refere ao domínio dos saberes integradores. Agora a prática se dá na escola, nos estágios dos cursos de graduação, onde os professores vão procurar estabelecer um vínculo bastante forte entre o saber e o saber fazer (CARVALHO, 2001, p. 9).

A preocupação com o estágio advém da certeza de que é uma etapa importante da formação do licenciando, pois se caracteriza, na formação inicial docente, como um dos únicos momentos em que é possível a interligação entre a teoria tratada na universidade e a prática no cotidiano escolar.

O estágio também se configura como o local onde ocorre o encontro de diversas visões, um espaço comum e múltiplo entre universidade e a escola juntamente com seus atores envolvidos. Essa afirmação é corroborada por Galindo, que considera que:

Embora o estágio supervisionado seja uma atividade diretamente ligada à formação do licenciando, ele é também um espaço de convívio que não se restringe unicamente a essa formação. O estágio é momento de encontro entre diferentes instituições e diferentes agentes. Nesse sentido, é espaço de atuação e vivência de diferentes visões e significados de cada agente sobre seu papel, sua importância, possibilidades de contribuições, preocupações etc. (GALINDO, 2012, p. 18).

Por se constituir na parte prática da formação, o estágio deve romper com as barreiras institucionais. Franco e Lisita (2008) consideram que o distanciamento entre quem produz o conhecimento – a academia – e quem o consome – representado pela escola – tem sido um dos problemas na formação de professores.

Uma característica da formação de professores comentada por Carvalho (2001) está no fato de que os estudantes passam parte de suas vidas na escola, o que pode torná-los resistentes à acomodação de novas crenças pelas suas experiências na condição de aluno. Sobre isso, Queirós acentua que:

[...] a docência é a única profissão na qual o contexto profissional do formando lhe é totalmente familiar, uma vez que dele nunca saiu, ao existir uma mudança de papéis, há necessariamente uma mudança de perspectivas e de olhares sobre a profissão (QUEIRÓS, 2014, p. 73).

Essa resistência pode ser acentuada quando o aluno não dispõe de um tempo adequado de práticas pedagógicas e estágio, tornando-o mero reprodutor dos conteúdos e das práticas dos professores, situação já amplamente discutida e criticada pela academia. Esse é um dos maiores entraves em um curso de formação de professores com maior concentração de alunos matriculados no período noturno, em que grande parte dos envolvidos exerce trabalho

remunerado, tornando-se um fator limitante para o desenvolvimento integral da formação docente.

Pimenta e Lima (2011) discutem concepções de estágio mais frequentes em cursos de formação de professores, dividindo-os em quatro concepções:

- a) imitação de modelos;
- b) estágio como instrumentalização técnica;
- c) estágio como aproximação da realidade; e
- d) estágio como pesquisa.

O estágio como imitação de modelos está baseado na ideia de que “O estágio, então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem preceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino processa” (PIMENTA; LIMA; 2011, p. 36).

O estágio na concepção de prática como instrumentalização técnica indica que o processo se reduz ao aprendizado de técnicas e habilidades inerentes ao exercício do magistério. Para as autoras, “A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 39).

As concepções de estágio acima desvinculam a teoria da prática, tornando-o uma etapa à parte da formação *a posteriori* da parte pedagógica. O primeiro modelo se resume à observação e à imitação de bons professores. Esse modelo foi utilizado nas escolas de aplicação das escolas normais. No segundo, as atividades inerentes à profissão docente são desenvolvidas no estágio como forma de garantir que o estagiário desenvolva habilidades instrumentais e técnicas para sua atuação por meio de técnicas a serem empregadas.

Para as autoras, as duas concepções seguintes procuram superar a dicotomia entre a atividade teórica e a prática. Na concepção de estágio como aproximação da realidade, o estágio se distancia do entendimento de parte prática de um curso, sendo o estágio um ambiente de reflexão a partir da realidade.

Por fim, o estágio como pesquisa é uma concepção que procura integrar o aluno nas questões cotidianas da escola por meio de investigações. Segundo as autoras, esse modelo configura-se pela “[...] mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14). Acrescenta-se a isso a “[...] possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14).

Se não existe prática no estágio, não há como garantir uma formação enviesada na práxis. Nesse viés, verifica-se a importância do estágio que vincule a prática e a teoria da

formação de professores de ciências por meio de investigações, e essa característica precisa estar presente nos cursos de formação de professores.

Criticando a ideia de estágio como apenas observação, Gatti (2010), em uma análise sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil em cursos de pedagogia, identifica que o estágio tem se caracterizado como espaço observacional do ambiente escolar:

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de pedagogia nas escolas (GATTI, 2010, p. 1.371).

Outro elemento importante que tange ao estágio é a existência de políticas públicas que o subsidiam e procuram reforçar sua característica teórico-prática. Os documentos oficiais e a legislação vigente denotam a importância do estágio como uma forma de garantir a qualidade da formação docente.

Essas políticas públicas propuseram aumentar a carga horária prática nos cursos de formação, na tentativa de diminuir o abismo entre a academia e a escola. Contudo, Pimenta e Lima (2011) alertam que nessas políticas públicas existem equívocos e retrocessos. A Resolução nº 2 de 2015, deliberada pelo Conselho Nacional de Educação, induziu mudanças a serem ocorridas nas licenciaturas de todo o país, devendo cada universidade adequar a estrutura curricular para contemplar uma maior carga horária destinada à prática.

Em seu artigo 13º, trata especificamente da estrutura e do currículo dos cursos de licenciatura e coloca que toda formação inicial de professor deve garantir 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas destinadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica.

A própria legislação, nos incisos do 13º artigo, propõe que o estágio seja prático e realizado ao longo do processo formativo:

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015, p. 11).

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 12).

Antes da referida resolução, Carvalho (2001) já defendia o aumento da carga horária de estágio, proporcionando ao formando uma formação prática, mas sem perder o rigor teórico:

Temos, sim, de modificar nossas disciplinas diminuindo e/ou alterando algumas das disciplinas básicas, fazendo com que o licenciando interaja mais teoricamente e mais frequentemente com a escola, aproximando-se mais das orientações curriculares do curso de Medicina. Temos de trazer o licenciando mais cedo pra dentro da escola, fazendo em todas as disciplinas profissionalizantes uma interação entre teoria e prática, entre a Universidade e a Escola (CARVALHO, 2001, p. 115).

Entendemos, então, a importância do estágio na integração do licenciando com a realidade e o cotidiano escolar, promovendo experiências teórico-práticas que subsidiarão as futuras ações como professores. Mas também salientamos que não é somente aumentando a carga horária do estágio e de práticas pedagógicas que atingiremos resultados melhores.

É necessário que a universidade e a escola se juntem num objetivo comum de garantir que o formando esteja imerso em um ambiente realista e que seja possível que ele atue diretamente na escola em conjunto com a academia ainda em seu processo de formação, proporcionando-lhe oportunidades de aprendizado da profissão que sejam realmente relevantes para sua atuação e para a sociedade.

Para isso, as instituições formadoras devem:

Redimensionar o estágio, buscando resgatar a sua identidade como componente curricular é um imperativo da universidade comprometida com a formação de profissionais que, no exercício da reflexão, da produção intelectual e da construção do conhecimento, capacitam-se para responder aos anseios da sociedade (SILVA, 2005, p. 18).

Cabe concordarmos com a ideia de Pimenta e Lima ao considerarem que, “Na concepção mais avançada, o estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular” (2011, p. 88).

Referente aos modelos de estágio que foram discutidos por Pimenta e Lima (2011), observamos que o modelo de Estágio como pesquisa como objetivo de superar o que Gatti (2010) considera como estágio como espaço observacional. Partindo por esse caminho, encontramos no curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP a oportunidade de analisar um estágio que tivesse essa característica, o que nos proporcionou o entendimento da importância de garantir ao licenciando um ambiente plural e contextualizado com o cotidiano da profissão.

A partir das observações teóricas apontadas neste capítulo, o presente estudo pretende entender as contribuições de um estágio inicial com foco na gestão escolar para a formação de professores. Salientamos que, pelo fato de o tema estágio supervisionado e formação de professores ser amplo, existem conceitos e concepções que não foram tratados nesta análise.

5 O CAMPO DE PESQUISA

5.1 Caracterização do Curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP.

O estágio analisado neste trabalho está presente no curso de Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo – Campus de Diadema, que tem como objetivo formar professores de Ciências com habilitação em Biologia, Química, Física ou Matemática.

A licenciatura é ofertada na modalidade presencial, com 100 vagas no período vespertino das 14h às 18h, e 100 vagas no período noturno, com horário das 19h às 23h. O regime é semestral com ingresso anual através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que objetiva disponibilizar as vagas das universidades brasileiras aos candidatos participantes do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O curso propõe romper com os modelos disciplinares tradicionais e rígidos, buscando uma formação que integre diferentes conhecimentos de diversas áreas, na promoção da troca de experiências e saberes, com busca à práticas transformadoras e parcerias que objetivem o diálogo permanente.

Possui duração de quatro anos. Na primeira metade do curso, os alunos cursam o ciclo básico, constituído por Unidades Curriculares (UC) científicas básicas das áreas de Biologia, Física, Matemática e Química.

No ciclo final, o aluno escolhe uma das áreas das Ciências da Natureza ou Matemática no qual terá maior ênfase de disciplinas, possibilitando a habilitação na área escolhida.

O currículo do curso (vide ANEXO A)² totaliza 3.376 horas, sendo divididas em: 2.376 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, subdivididas em: 1.260 horas científicas básicas, 576 horas de científicas específicas, 72 horas de científicas gerais, 252 horas de humanidades, 144 horas de UC eletivas e 72 horas destinadas à elaboração do trabalho de conclusão de curso. Além dessa carga horária, o aluno realiza 1.000 horas de atividades subdivididas em: 400 horas de estágio supervisionado, 400 horas de práticas de ensino e 200 horas de atividades acadêmico-científico-cultural.

O projeto pedagógico do curso define que:

O curso pretende primordialmente formar um profissional com um sólido domínio das teorias e ideias científicas e educacionais, de modo a ajudá-lo a adquirir uma visão de

² O curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP possui o mesmo currículo nos dois primeiros anos para todas as habilitações, denominado ciclo básico. Nos dois últimos anos, ocorrem mudanças nas disciplinas específicas da habilitação específica. Anexamos a matriz curricular da habilitação em Biologia para consulta das disciplinas do ciclo básico que subsidiam o Estágio I.

mundo que abarque sua complexidade. Busca-se que este compreenda a importância social de sua profissão, aliando-a a sua realização pessoal, no exercício e no desenvolvimento de sua carreira (UNIFESP, 2013, p. 17).

O mesmo documento define duas vertentes do curso:

1) A formação de professores de Biologia, Física, Matemática e Química para a educação básica, com ênfase nas possibilidades de integração entre essas diferentes áreas de conhecimento, sobretudo na análise e ensino de problemas complexos. Do enlace de saberes oriundos dessas áreas, espera-se mais facilidade para abordagens didáticas interdisciplinares, seja em aulas específicas ou em projetos integradores com a participação de professores com outras formações, além de uma formação humanística sólida, de modo que o estudante se perceba como um professor pleno em constante formação e em permanente atuação nas mais diversas instâncias em que atuar (UNIFESP, 2013, p. 16).

2) A formação de professores capazes de pensar e agir de forma crítica perante os problemas do contexto social, atentos às necessidades da sociedade e capazes de integrar o embasamento teórico-prático com a discussão crítica e dialética do conhecimento, de forma a favorecer a aprendizagem do estudante, sua promoção pessoal e a transformação de seu entorno, em busca de um ideal democrático e solidário de sociedade (UNIFESP, 2013, p. 17).

Para o documento oficial do curso, no que diz respeito ao perfil de seu egresso:

Almeja-se que o principal diferencial no perfil do egresso seja a facilidade em transitar nas quatro áreas principais do conhecimento do curso, de modo a inter-relacioná-las, favorecendo, assim, a abordagem interdisciplinar dos assuntos a serem ensinados na educação básica e, por conseguinte, a promoção de uma leitura de mundo ampla, articulada e complexa (UNIFESP, 2013, p. 18).

Salientamos que as práticas de ensino e estágio supervisionado são elementos distintos. Na estrutura curricular do curso de Ciências – Licenciatura, as 400 horas destinadas às práticas são compostas por disciplinas durante o curso que abordam temas relevantes para um professor de ciências, como Educação Ambiental e Gênero e Sexualidade.

Entende-se pelos documentos institucionais que o currículo do curso procura romper com os modelos tradicionais da formação inicial de professores no Brasil, caracterizada por uma formação enrijecida e sem articulação entre a parte teórica e a parte prática.

5.2 Caracterização do Estágio I no Curso de Ciências – Licenciatura

Quando ingressei no programa de Pós-Graduação e durante as conversas e reuniões no grupo de pesquisa, chamou-me a atenção a importância e a relevância do primeiro estágio do curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP ter seu foco voltado para a gestão escolar.

O curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP, na busca por novos modelos de estágio, propõe focar os estágios na perspectiva de projetos educacionais integradores, integrando o protagonismo investigativo do discente na implementação diária do projeto pedagógico escolar.

A organização do estágio no Curso obedece aos pressupostos da Resolução 2/2015, que determinam a carga horária de 400 horas para cursos de licenciatura. O Estágio se estrutura em 4 módulos³ de 100 horas cada.

O Módulo I, denominado Estágio I, é realizado na escola, e seu objetivo é fornecer experiências e subsídios para que o estagiário entenda a estrutura e funcionamento da escola enquanto instituição que possui diversos níveis que vão desde a gestão de sala de aula e a gestão da escola enquanto organização até a gestão da rede de ensino ao qual a unidade é jurisdicionada. De acordo com o PPC, o estágio se articula com as UCs de Introdução aos Estudos em Educação, Didática, História da Educação e Política Educacional e Gestão Escolar.

No Estágio I, é resgatado o que foi abordado nas disciplinas citadas acima, pois elas subsidiam os alunos com aspectos relevantes para sua inserção dentro do estágio, como as relações entre sociedade e educação, fundamentos de didática e organização da educação básica.

O Estágio II tem como proposta a observação participante das aulas de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental, envolvendo o aluno na preparação das aulas e dos projetos pedagógicos juntamente com o professor da disciplina. O Estágio II articula-se com a UC de Prática Pedagógica de Ciências que proporciona elementos teóricos que serão subsídio para atividades práticas durante o módulo. Os dois primeiros estágios tem foco na formação de professores para o Ensino Fundamental.

Os dois últimos estágios (III e IV) são específicos do percurso escolhido pelo aluno (Biologia, Física, Química ou Matemática) com foco na formação de professores para o Ensino Médio. Também se articulam às UCs de Prática Pedagógica Específica I e II.

No primeiro estágio, o fato de o estagiário não ter contato inicial com a sala de aula, de início, causou certa estranheza. Em minha experiência na educação pública, não presenciei modelos de formação que visassem, em um primeiro momento, integrar o aluno à instituição escolar, aos processos administrativos e funcionais de uma escola. O modelo de estágio mais comum ao qual tive contato é o que consiste no estagiário já ter experiências diretas com a sala de aula e a rotina do professor sem possuir uma visão das questões ligadas à gestão.

³ No PPC do curso, os módulos I,II,III e IV correspondem aos Estágios I, II, III e IV, respectivamente.

É importante salientar que o estágio em gestão, apesar de sua relevância para a formação docente, ainda não é comum nas licenciaturas do Brasil, sendo que uma minoria dos cursos de formação docente contempla a perspectiva focada na gestão. Logo, alertamos que a literatura carece de trabalhos que abarquem o tema. Barbosa e Abdian (2013) consideram que questões como fundamentos e contexto histórico da administração escolar são pouco contemplados nos currículos de formação. As autoras, ao analisarem cursos de licenciatura em pedagogia, consideram que “[...] há evidências de desvalorização dessa área de conhecimentos na formação do pedagogo” (BARBOSA; ABDIAN, 2013, p. 270).

Cabe aqui concordarmos com a conceituação de gestão escolar adotada por Luck:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LUCK, 2009, p. 24).

A gestão escolar se configura numa dimensão importante no âmbito educacional. Luck considera que a gestão escolar:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2009, p. 23).

A autora relata que a gestão escolar “[...] engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola”.

De encontro a isso, um estágio que proporcionasse um primeiro contato dos estagiários com esses aspectos seria um passo importante na integração do futuro professor com seu futuro campo de trabalho, e de certa forma, permitir o que Saviani (2011) defende como um ambiente intenso e de estímulo intelectual.

Entendemos então que, para o professor em formação, o contato com a gestão nos primeiros momentos de contato com a escola, pode ser uma estratégia de formação importante para proporcionar aos estagiários a visão de gestão de uma instituição escolar.

Baseado nas afirmações de Luck, acreditamos que a gestão escolar é uma das perspectivas de primeiro contato do estagiário com a escola, pois, por meio dela, os alunos poderão obter uma visão ampliada da instituição, visto que:

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede (LUCK, 2009, p. 24).

Diante disso, tivemos então a possibilidade entender as contribuições para a formação de professores do Estágio Supervisionado I do curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP ofertado em 2018, com foco na gestão escolar.

Na disciplina de Estágio I, existem os diversos grupos orientados por um professor orientador. Cada professor orientador fica responsável por um grupo de estagiários que vão até a escola campo. O grupo deste estudo realiza o estágio com a professora orientadora em uma escola estadual situada no município de Diadema/SP na qual já é estabelecido há algum tempo um processo de pesquisa-ação objetivando a melhoria do ensino.

Cabe aqui frisar que a experiência vivenciada nesse grupo de estágio tem especificidades quando comparada aos demais grupos do Estágio I, uma vez que conta com a professora orientadora do estágio inserida em uma escola, na qual ela e o grupo de pesquisa já estabeleceram uma parceria.

O Estágio I realizado pelo grupo de estagiários entrevistados tem uma orientação metodológica que entende o estágio usando a pesquisa como estratégia formativa. Nesse processo, eles têm uma visão geral da escola e depois escolhem um foco, e posteriormente uma questão de pesquisa. Essa questão de pesquisa pode abarcar diversos fatores, como a gestão dos recursos financeiros, ou seja, que tenham participação direta na escola.

Quando o estagiário escolhe um foco e a questão de pesquisa, ele se debruça em uma pesquisa em cima do foco relacionando os fenômenos observados com a literatura, ou seja, o Estágio I utiliza a pesquisa como ferramenta formativa para os licenciandos, formando professores capazes de atuarem como pesquisadores desde sua primeira formação destinada ao magistério.

Tal proposta vai de encontro às observações de Pimenta e Lima (2005/2006), que consideram que o estágio como pesquisa já está presente em prática de grupos isolados, como ocorre no grupo do Estágio I analisado. No entanto, reconhecemos que esses modelos ainda não se tornaram comuns na formação de professores do Brasil, por isso reforçamos a ideia das autoras que entendem que o estágio como pesquisa “[...] precisa ser assumido como horizonte

ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 7).

Por concordarmos com o exposto acima, consideramos que o estágio analisado se aproxima do que entendemos como um modelo de estágio relevante e proporcionador de experiências significativas para a formação de um professor na atualidade. Diante disso, mergulhamos na pesquisa a fim de produzir um trabalho que viesse replicar e subsidiar com informações relevantes um possível modelo de estágio a ser adotado para a formação de professores.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 O Estudo de Caso Enquanto Método De Pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que estuda os benefícios de uma disciplina – estágio – de um curso de Ciências, a metodologia baseia-se na abordagem qualitativa com uso do estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa. Para definirmos esse método, baseamo-nos na afirmação de que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias (PONTE, 1994, p. 2).

O estudo de caso é uma abordagem que pode ser utilizada em diversas áreas (GIL, 1991). Yin defende que esse método “[...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (2010, p. 24).

Ponte (1994) levanta três pontos importantes sobre o estudo de caso. O primeiro é de considerar que essa abordagem tem cunho descritivo, sendo que o investigador tem a pretensão de compreender uma determinada situação. A segunda questão é de que é uma investigação não experimental. E a terceira coloração é de que o estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, baseada “[...] em trabalho de campo ou em análise documental” (PONTE, 1994, p. 3).

Gil, ao elucidar sobre o delineamento de um estudo de caso, enumera quatro fases que comumente são observadas nessa abordagem.

A primeira fase do estudo, denominada delimitação de unidade-caso, é quando o pesquisador determina o caso a ser estudado. Para Gil, não é uma tarefa fácil devido às dificuldades para traçar os limites de um determinado objeto.

A segunda fase constitui-se da coleta de dados. Essa etapa pode ser feita por diversos procedimentos, como análise de documentos e entrevistas. Para o autor, “[...] é comum proceder-se a um estudo de caso partindo da leitura de documentos, passando para a observação e a realização de entrevistas” (GIL, 1991, p. 122).

O presente trabalho seguiu esse caminho. Em um primeiro momento, foi realizada a leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências – Licenciatura em conjunto com a pesquisa

bibliográfica sobre o tema de estágio e formação de professores. No segundo momento, foi realizada a entrevista com os alunos para a coleta de dados.

Em seguida, temos a fase de análise e interpretação. Sobre a análise de dados, o autor elenca dois pontos a serem superados: o primeiro é a finalização da pesquisa com a apresentação dos dados coletados, e o segundo é “[...] partir dos dados diretamente para a interpretação, ou seja, para a procura dos mais amplos significados que os dados possam ter” (GIL, 1991, p. 123). E a última etapa do estudo de caso é a redação do relatório. Segundo o autor, seu maior desafio é a escolha dos elementos que deverão constar nesse documento.

Na busca por reafirmar o estudo de caso enquanto proposta de metodologia para esse projeto, deparamo-nos com sete características fundamentais do estudo de caso comentados por Ludke e André (1986).

As autoras elencam que os estudos de caso no geral apresentam os seguintes aspectos:

- a) os estudos de caso visam à descoberta;
- b) os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto;
- c) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- e) os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- f) os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e
- g) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Elas ainda consideram que, em relação ao estudo de caso, “[...] ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Baseando nossa investigação nos pressupostos acima, entendemos que esse projeto se enquadra no método do estudo de caso sobre um modelo de estágio realizado em um contexto de pesquisa-ação realizado pela escola campo e pela universidade. Diante disso, aprofundamos as discussões sobre a pesquisa-ação como forma de subsidiar a análise de dados e favorecer a compreensão do ambiente criado entre as instituições que proporcionaram as características e peculiaridades do grupo de estágio estudado.

6.2 O Estágio Supervisionado no Contexto da Pesquisa-Ação

Embora não tenhamos adotado a pesquisa-ação enquanto metodologia de realização dessa pesquisa, entendemos que dentro do contexto de realização dela, seja importante explicitarmos o contexto da pesquisa-ação ao qual nosso projeto está inserido, pois se torna um dos fatores que permitiram a relação estabelecida entre a universidade e a escola em que o estágio analisado ocorreu.

Na trajetória de mais de três anos para a construção de uma parceria sólida entre a universidade e a escola do campo da pesquisa, o estágio do curso de Ciências – Licenciatura constitui-se simultaneamente com um forte componente de cooperação e colaboração entre as duas instituições, assim como um intrigante campo de pesquisa com vistas à melhoria do ensino na escola e à formação inicial de professores na universidade. Dessa forma, a pesquisa-ação colocou-se como possibilidade, como desejo dos envolvidos e como realidade na construção dessa parceria entre a escola e a universidade.

Essa parceria entre a universidade e a escola, com a qual é estabelecido um processo de pesquisa-ação visando à melhoria do ensino, vem sendo trabalhada há cerca de três anos, com projetos e estratégias que tenham relevância para a comunidade escolar e seus integrantes. O contato contínuo entre as partes com debates, oficinas, oferecimento de cursos por parte da universidade para seus professores e a discussão de problemas enfrentados pela escola como a aprendizagem alunos com deficiência são elementos que fortalecem o processo de pesquisa-ação.

A parceria vem sendo intensificada por meio de ações e projetos de envolvimento do estágio supervisionado, como a criação de atividades práticas e reflexivas com os estagiários, rompendo com a ideia do estágio observacional, promovendo uma atuação ativa dos licenciandos na escola, como a participação em projetos e eventos como a horta e a Festa Junina.

No bojo dessa relação constituída nos preceitos da pesquisa-ação, o estágio surgiu enquanto problema de pesquisa e de melhoria do ensino e viu-se inserida no contexto escolar com o potencial de melhorar o ensino na própria escola e na formação inicial de professores da universidade.

Entendemos a metodologia fundamentada em Franco (2008, p. 131), que reitera que “[...] uma das grandes questões que permeiam esse enfoque metodológico é seu caráter quase que ambíguo entre ser uma metodologia produtora de conhecimento, e ao mesmo tempo, produtora de ações práticas”.

Thiollent (2011) cita seis aspectos gerais da pesquisa-ação que estão ligados ao projeto que a universidade desenvolve na escola e que têm como um dos elementos o estágio estudado.

Nas reuniões periódicas do Projeto Zero, nos encontros entre professores da universidade e escolas, nas reuniões de professores denominadas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), no Conselho de Escola, nos eventos realizados na Universidade com a participação dos professores da escola como o SEPAD (Simpósio de Estágios, Práticas e Aprendizagem da Docência), é possível caracterizar o primeiro aspecto da pesquisa-ação que considera que “[...] há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

O segundo aspecto considera que “[...] desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Da interação entre os professores e a universidade que foram feitas ao longo dos anos durante as diversas reuniões entre os atores das instituições, emergiram problemas cotidianos da escola que incomodavam todos da comunidade escolar, como a aprendizagem de alunos com deficiência e o próprio estágio supervisionado.

Diante das discussões entre professores, gestão e universidade, o problema do estágio emerge de uma situação/realidade social, que, segundo Thiollent (2011, p. 22), define o terceiro aspecto: “[...] o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas”.

A busca pela melhoria do estágio e da formação inicial de professores, o entendimento das contribuições do estágio em gestão para a formação de um professor e ciências e matemática, a relação da escola com universidade, e do verdadeiro papel do estagiário na escola, entre outros fatores, fundamentam-se no quarto aspecto em que “[...] o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” (THIOLLENT, 2011, p. 23).

Durante o processo, houve o acompanhamento de decisões como citado por Thiollent (2011) que se configura como o quinto aspecto da pesquisa-ação. A decisão de aceitar a parceria com a universidade, a escolha de temas de oficinas e pesquisas a serem realizadas no estágio, entre outros, foram tomadas em diferentes instâncias de decisão, mas sempre com a presença dos representantes da escola e da universidade.

Todo o processo de envolvimento com o estágio e a procura por sua melhoria influenciou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados em relação à formação inicial de professores, caracterizando-se como o sexto aspecto da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Reforçando esses ideais, Franco considera que toda pesquisa-ação tem caráter formativo e que “É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino” (FRANCO, 2016, p. 513).

Diante disso, acreditamos na importância da pesquisa-ação no processo de envolvimento dos alunos dentro do Estágio I, visto que o grupo analisado realiza a unidade curricular dentro de uma escola que possui uma parceria. Esse processo cooperativo entre a escola e a universidade dentro do contexto da pesquisa-ação traz particularidades importantes para serem analisadas, nos instigando a entender, por meio do estudo de caso, o Estágio que é realizado dentro desse processo.

6.3 A Coleta e a Análise de Dados

Partindo do objetivo da pesquisa e a metodologia adotada, a coleta de dados se configurou numa das etapas mais importantes para a pesquisa, pois possibilitou um mergulho no ambiente escolar de realização do estágio. Escolhemos o local de realização de estágio – a escola – para a entrevista. Tal fato foi possível devido à proximidade da escola com a universidade.

Adotamos como instrumento de coleta dados o grupo focal com os estagiários em fase final da Unidade Curricular Estágio I do primeiro semestre de 2018, acompanhados da professora orientadora do estágio. Esse modelo foi escolhido pois favorece a discussão e a reflexão das respostas de cada participante, concordâncias e discordâncias de assuntos, e uma maior interação entre o pesquisador e estagiários.

Dias (2000) ao estudar técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas, define que “O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa.” (DIAS, 2000, p. 3).

Sobre a denominação do grupo focal, ela salienta que “Alguns autores utilizam a nomenclatura entrevista de grupo focal, enquanto outros preferem sua forma simplificada – grupo focal.” (DIAS, 2000, p. 4)

O grupo focal tornou-se vantajoso para este estudo pois cada participante expôs seu ponto de vista diante de um tema gerador. Backes et al. (2011) buscam caracterizar o grupo focal como:

uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação (BACKES et al., 2011, p. 438).

Nesse aspecto, o pesquisador torna-se “responsável por apresentar os temas a serem discutidos, previamente descritos num roteiro além de ser responsável por utilizar técnicas de investigação em busca de opiniões, experiências, ideias, observações, preferências, necessidades e outras informações. (MUNARETTO; CORREA; CUNHA, 2013, p. 17)

O processo durou 45 minutos e foi precedida por uma fala inicial do pesquisador sobre sua atuação profissional e o que o levou a pesquisar sobre o estágio. Logo em seguida, a professora orientadora do estágio fez uma fala introdutória abordando a importância de avaliar o modelo e a forma de aplicação do estágio analisado.

A professora orientadora do Estágio participou da conversa do processo desde o início. Escolhemos essa possibilidade, pois tirá-la deste momento de reflexão da própria disciplina, descaracterizaria todo o processo que foi feito durante todo o Estágio I.

Como foi realizada no mês de junho, época em que os funcionários e alunos estão mergulhados no fechamento do bimestre e na Festa Junina, deparamo-nos com interferências de ruídos externos vindos da escola causados por ensaios de quadrilhas e de danças para a Festa Junina que ocorreria no sábado seguinte.

Após o término da entrevista, foi realizada a transcrição das falas dos entrevistados. Os dados brutos, ou seja, a transcrição da entrevista, foi submetida a repetidas leituras para que fosse possível entender o contexto e a resposta de cada estagiário.

A técnica de análise de dados utilizada na pesquisa está pautada na análise de conteúdo de Bardin, que caracteriza esse tipo de análise como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Diante dos limites impostos a este trabalho, a análise de conteúdo se configurou como a ferramenta que nos trouxe a melhor compreensão dos fenômenos estudados dentro desse contexto. Isso se dá pois:

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela

necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 10).

Campos (2004) delimita que o conteúdo de uma fala ou comunicação é rica e apresenta uma visão polissêmica e valiosa que proporciona ao pesquisador, na pesquisa qualitativa, uma variedade de interpretações. Segundo o pesquisador, um dos principais obstáculos a serem enfrentados nesse tipo de abordagem está na visualização do campo objetivo – mais palpável – e no campo simbólico – o que não está explícito na mensagem.

A análise de conteúdo (AC) de Bardin (2016) se divide em três etapas:

- a) pré-análise;
- b) exploração do material; e
- c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Em um trabalho sobre a aplicação desse tipo de técnica em uma pesquisa em comunicação social, Ikeda e Chang (2005), baseadas em Bardin, indicam que, na primeira fase da análise de conteúdo, o pesquisador tem três tarefas. Inicialmente, é necessário realizar a escolha adequada dos documentos para análise por meio de leitura flutuante. Em seguida, é necessária a formulação de objetivos – que direcionam para a finalidade geral do trabalho – e as hipóteses. E, por fim, deve-se fazer a referenciação de elementos do texto para a interpretação final, por exemplo o número de repetições de determinadas palavras.

As autoras comentam que a segunda etapa da Análise, denominada Exploração do Material, é definida como “[...] a administração sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise” (IKEDA; CHANG, 2005, p. 7).

A terceira fase da AC, entendida como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, é a fase em que se mergulha e trabalha nos resultados da pesquisa para validá-los. Nesse momento, segundo as autoras, podem ser utilizados diversos instrumentos, inferências e interpretações de acordo com o referencial teórico-metodológico que compõem o trabalho.

Ao defenderem esse tipo de abordagem em uma pesquisa qualitativa, as autoras também alertam que a interpretação dos dados é a etapa mais difícil da análise, visto que, apesar de lidar com os resultados apresentados, é necessário o “[...] autocontrole do pesquisador, a fim de não se deixar levar pela compressão espontânea e imediata dos dados, buscando os significados menos visíveis da comunicação, sendo fiel aos objetivos da pesquisa” (IKEDA; CHANG, 2005, p. 9).

Cabe aqui explicitar a forma como foi feita a análise neste trabalho. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante do material bruto da entrevista, a princípio sem compromisso de

sistematizar o material na tentativa de identificar o percurso da entrevista, proporcionando uma organização não estruturada dos aspectos mais relevantes das falas, construindo a espinha dorsal das respostas com a identificação das categorias e das unidades de análise.

A unidade de análise, segundo Moraes (1999, p. 5), é o “[...] elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação”.

As categorias foram criadas a partir dos dados, pois elas vão surgindo gradativamente de acordo com a análise (MORAES, 1999). Esse processo se relaciona com o percurso metodológico adotado na pesquisa e o referencial teórico por nós adotado. Para o presente trabalho, as categorias utilizadas foram:

- a) o papel do gestor e do professor na escola;
- b) as características do Estágio I;
- c) expectativas dos estagiários em relação ao Estágio I;
- d) desafios do Estágio I;
- e) benefícios do Estágio I; e
- f) vivências significativas.

A partir dessas categorias, foi possível entender os benefícios do estágio para a formação dos futuros professores, sendo que cada uma das falas foi categorizada durante o processo de análise. Exemplificamos a questão de a presença do professor da universidade na escola ser um dos temas mais comentados, sendo caracterizado como uma peculiaridade do estágio analisado, elementos alocados na categoria de características do Estágio 1.

Pela limitação do tempo, foi utilizado o Software MAXQDA 2018, um programa com finalidade de operacionalizar e otimizar a análise qualitativa de dados, agrupando-os por critérios e categorias coletadas na análise. É importante frisar que o programa não faz a interpretação dos dados, mas tem a função de organizá-los, facilitando o processo da pesquisa por tornar o trabalho mais eficiente, compreensível e organizado.

No momento da interpretação da entrevista, é possível classificar os dados em grupos pela utilização de códigos, variáveis, sendo possível atribuir cores ou pesos para cada categoria. Mediante a categorização e a atribuição de pesos para as variáveis, os dados vão sendo hierarquizados de acordo com os critérios estabelecidos pelo pesquisador.

No trabalho de Nodary et al. (2014) que procurou comparar diferentes programas de análise de dados qualitativos utilizados por alunos de doutorado mostra que no uso do software, “[...] a facilidade tanto para a criação quanto para a hierarquização de códigos e categorias foi apontada como uma importante percepção sobre a utilidade da ferramenta principalmente pelo grupo de Maxqda” (NODARY et al., 2014, p. 10).

A interação do usuário com o programa é intuitiva e facilitada por uma visão limpa:

Sua interface é dividida em quatro janelas que refletem áreas de extrema importância para o processo de análise de conteúdo: uma janela apresenta a lista de todos os documentos, imagens, arquivos PDF e vídeos utilizados no projeto; outra janela mostra a estrutura elaborada de categorias e códigos; uma janela serve para a leitura, codificação e edição dos documentos selecionados; e a última janela visa à recuperação e verificação dos segmentos codificados (NODARI, et al., 2014, p. 5).

No final do processo, é obtida uma visão da hierarquia do que é falado na entrevista, agrupados de acordo com os critérios preestabelecidos, ou seja, obtém-se um mosaico dos dados empíricos da entrevista.

A utilização desse programa, além de proporcionar uma nova experiência na organização dos dados, permitiu a otimização do tempo destinado a um dos processos mais demorados e importantes da análise de conteúdo.

Ressaltamos a grande contribuição que o software proporcionou para a agilidade no processo de interpretação dos dados, uma vez que essa etapa da análise ocorreu concomitantemente às demais atividades inerentes ao programa de pós-graduação.

Entendemos a possibilidade de utilizarmos outros métodos de análise, mas, por conta das limitações impostas ao trabalho, adotamos a análise de conteúdo por entender que, mesmo diante de alguns percalços, o método seria mais apropriado para abarcar as questões propostas no projeto.

Concluimos que, apesar da limitação do tempo e dos desafios expostos, tivemos resultados significativos no decorrer da entrevista e de sua interpretação. Essas questões não serão possíveis de serem tratadas neste trabalho, mas que certamente poderão subsidiar outros projetos que visem entender esse tipo de modelo formativo de estágio supervisionado.

Não consideramos que este trabalho está finalizado, pelo contrário. Entendemos que analisamos apenas alguns fatores que compõem um todo do Estágio Supervisionado 1 do curso de Ciências – Licenciatura, por isso esperamos que novos trabalhos sejam realizados com o intuito de expandir a análise de estágios que tenham um novo propósito na formação de professores.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.

7.1 Os Alunos do Estágio I

O grupo analisado é composto por nove estagiários. O critério para a participação foi de estar cursando a Unidade Curricular de Estágio Supervisionado I do primeiro semestre de 2018 na escola que se deu todo o processo de estágio I.

Frisamos que todos os grupos de Estágio I têm como objetivo o foco na gestão. Porém, cada grupo possui características diferentes dos demais, pois são realizados em diferentes contextos de cada escola e do professor responsável. Destacamos que as especificidades aqui discutidas são inerentes ao grupo analisado. Tais características, ainda que com o mesmo plano de ensino do Estágio I, podem ser diferentes dos demais grupos que realizam a mesma disciplina em outras escolas.

O grupo analisado realizou o estágio às quartas-feiras, no período vespertino (14h às 18h). Durante o semestre, os encontros foram alternados entre a universidade e a escola.

7.2 O que dizem os alunos do Estágio I

Com o intuito de facilitar a análise de dados da entrevista realizada com os alunos concluintes do Estágio I, dividimos a entrevista em episódios temáticos, ou seja, momentos em que os participantes responderam a um tema em comum.

Para manter o sigilo dos entrevistados, os respondentes foram identificados por E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e PO (professora orientadora).

7.2.1 Sobre o papel do gestor e do professor na escola

Por se tratar de um estágio com foco na gestão escolar, a figura do gestor é de extrema relevância. Para Luck, os gestores escolares são responsáveis “[...] pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar” (2009, p. 22). Além disso, como concordamos com o conceito de gestão escolar adotado pela autora como ato de gerir a dinâmica cultural da escola, iniciamos a entrevista questionando os participantes sobre o papel do gestor na escola.

Nas respostas, os estagiários partiram para duas vertentes. A primeira refere-se ao papel do gestor na motivação dos professores. Para eles, o gestor precisa incentivar e motivar seus

professores, pois a escola é um ambiente, muitas vezes, conturbado, mas que pode causar acomodações nos profissionais que nela trabalham:

Eu ia ter que ser realmente um professor muito colaborativo. Para poder mudar bastante coisa que precisa ser mudada. (E2)

A segunda, relaciona-se com a responsabilidade do gestor em promover e incentivar – dentro dos limites institucionais – a formação continuada dos professores como forma de suprir as necessidades e demandas da escola.

Aproveitando o questionamento do papel do gestor na escola, acrescentamos à conversa o questionamento em relação ao papel do professor na escola. Quando se referiram ao papel docente na escola, as respostas convergiram para o trabalho em equipe. Para os estagiários, o papel mais importante do professor dentro da escola está relacionado com o seu envolvimento pessoal e profissional com ela, desde a ajuda e a troca de experiências com os outros professores, na manutenção de um ambiente propício ao engajamento, até a contribuição e trabalho conjunto com a equipe gestora, na tentativa de garantir a unicidade das ações desenvolvidas dentro da instituição.

Os fatores acima elencados vão ao encontro do que preconiza o 13º artigo da LDB, que em um de seus pontos considera de incumbência do professor a participação da elaboração da proposta do estabelecimento de ensino. É notável que os respondentes entendem a necessidade da integração de todos os setores da escola, ou seja, que ela seja composta por uma equipe colaborativa, o que é defendido por Luck como uma escola eficaz. Para ela,

Escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e ideias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola (LUCK, 2009, p. 22).

Nas falas dos entrevistados, percebe-se a relevância que eles dão para o trabalho em equipe. Consideramos um aspecto positivo, uma vez que o estágio em gestão procura romper com a visão fragmentada e individualista da escola, ou seja, cada professor em sua sala trabalhando de forma isolada, fator comentado por Azanha (2001) ao considerar que na escola brasileira não se tem clareza do caráter coletivo do trabalho escolar.

A ênfase dada ao aspecto do trabalho coletivo, tanto pela gestão quanto pelos professores, é positiva, pois,

[...] se considerarmos o estágio dentro da formação inicial docente, o estágio é o primeiro espaço de trabalho que o licenciando participa, desconsiderando obviamente os licenciandos que já exercem a profissão. E, se o trabalho coletivo for mais do que um trabalho em conjunto, esse espaço de trabalho inicial pode ser realmente coletivo (GALINDO, 2012, p. 190).

Ainda com base em Galindo (2012, p. 190), constata-se que “[...] no trabalho coletivo, ao contrário do trabalho fragmentado e parcelado, há a contribuição de todos no todo e de todos no trabalho de cada um”.

Podemos então inferir que o Estágio I favorece no aluno o rompimento da visão de escola como ambiente fragmentado e individualista. Ou seja, rompe exatamente com o que é explicitado por Alonso ao referir-se que:

A concepção do trabalho docente como atividade isolada e a fragmentação do ensino em disciplinas ou séries concorrem para fortalecer a separação antes que a integração de ações que permita o desenvolvimento de uma proposta educacional com objetivos comuns. Isso tudo é reforçado pelas características profissionais do professor, assumidas no processo de formação, e estimuladas pelo ambiente de trabalho e pelo clima predominante na escola (ALONSO, 2002, p. 26).

Pimenta considera que o trabalho coletivo tem sido apontado “[...] como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar, porque a natureza do trabalho na Escola – que é a produção do humano – é diferente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos” (1993, p. 80).

A autora conclui que:

O resultado que a Escola pretende - contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo - não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar (PIMENTA, 1993, p. 80).

Partindo dessa premissa, concluímos – baseados nas respostas dos alunos –, que a escola, enquanto instituição dinâmica, precisa se valer da colaboração de todos seus funcionários, sendo o gestor escolar um dos responsáveis por promover o engajamento de toda a equipe, na tentativa de garantir que todas as ações e propostas pedagógicas confluem para o sucesso e a eficácia da escola enquanto ambiente diversificado e heterogêneo de aprendizagem. Porém, mesmo o gestor tendo papel substancial no que diz respeito ao engajamento da equipe, ações de encorajamento e busca por aperfeiçoamento também devem ter iniciativa pelos professores.

Portanto, inferimos que o fato de os alunos entrarem em contato com a gestão escolar num primeiro momento abriu-lhes a visão de gestor enquanto articulador da escola, e não apenas um gestor de recursos humanos e financeiros. Mostrou-lhes a importância do trabalho

em equipe e da relação gestão-professores, muitas vezes esquecida por ambas as partes. Um professor que teve esse contato perceberá que a escola não é apenas a sala de aula, mas sim uma complexa rede de ambientes com desafios variados à qual se faz demanda a colaboração de todas as partes, corrigindo uma visão distorcida da escola, adotada por muitos docentes em exercício.

7.2.2 Sobre o estágio supervisionado na sociedade

Por ser um estágio que rompe com o modelo mais conhecido de sua aplicação nas instituições de ensino de todo o país, um ponto levantado durante a discussão a respeito do Estágio I foi da obrigatoriedade do estágio na licenciatura e da própria nomenclatura adotada para ela nos currículos de formação. Em nenhum momento, o estágio foi desconsiderado no currículo, mas surgiu a discussão sobre sua nomenclatura. Chegou-se ao consenso que o nome “Estágio Curricular Obrigatório” denota para o formando uma espécie de fardo a ser cumprido de forma imposta pela universidade, conforme relatam os participantes:

O próprio nome Estágio Obrigatório já deixa aquele obrigatório, você fica, Ah, é obrigatório. (E4)

Um fardo. (E5)

Concordamos com a fala dos estagiários, pois, mesmo diante da obrigatoriedade do estágio como componente legal e imprescindível nos currículos de formação, precisamos romper com a visão de estágio como uma espécie de fase a ser passada ou tarefa a ser cumprida. Nos moldes que adotamos para o estágio – estágio ativo -, entendemos que é nesse momento em que os alunos têm a oportunidade de agir na escola de acordo com as suas convicções, articulando sua bagagem teórica com questões práticas do cotidiano da profissão, e não como um momento simplista de obrigações institucionais e burocráticas da profissão.

Sobre isso, Rodrigues (2013), ao analisar o Parecer n. 28/2001 do Conselho Nacional de Educação, considera que o parecer define “que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica sob a supervisão de um profissional já habilitado.” (RODRIGUES, 2013, p. 1011).

Por isso, entendemos que a discordância da nomenclatura adotada pelas instituições ao denominar o estágio como “Estágio Supervisionado Obrigatório” seja um ponto positivo, pois demonstram que os alunos, apesar de saberem das necessidades legais para a realização do estágio, entendem o momento da formação enquanto processo natural de formação de um

professor e não como uma obrigação burocrática e institucional, ou pré-requisito para uma titulação.

7.2.3 Sobre as expectativas que os estagiários tinham em relação ao Estágio I

Mesmo tomando ciência da metodologia adotada pelo Estágio I, no geral, a expectativa que os alunos tinham no início do cumprimento do estágio estava pautada nos estágios que são comumente realizados nas escolas, o de estágio enquanto espaço de aprendizagem do cotidiano de sala de aula. Foi unânime o fato de as expectativas estarem centradas na sala de aula e na relação professor-aluno.

Concluimos com base em várias situações em que os alunos citam a sala de aula como palco de estágio. Conforme a seguir:

Acho que a expectativa já era entrar na sala de aula, ter contato com aluno e colocar em prática o que a gente tinha visto em didática [...]. E aí, primeiro, não! Não é assim. A escola é toda uma construção e a sala de aula é apenas uma parte disso; a gente precisa passar por outras partes pra compreender a escola como um todo, como uma construção geral. (E5)

Fica explícito no argumento do respondente que inicialmente sua expectativa era de estar em sala de aula. Mas, em sua fala, reitera a importância de entender a escola como um todo. Esse comentário adéqua-se ao que Luck considera como cultura organizacional da escola, que, segundo a autora, “[...] representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização” (LUCK, 2009, p. 120).

Piconez reitera a heterogeneidade das expectativas imediatistas dos estagiários sobre a docência “[...] nem sempre autorizada pelas escolas, quando não restritas a uma visão tecnicista, reduzida apenas as questões metodológicas” (1998, p. 8).

Sobre essa questão, frisamos que esse fenômeno não foi observado de forma relevante, pois tanto a universidade quanto a escola possuem parceria institucional que vem sendo construída com base nas demandas das duas instituições. Logo, o Estágio I torna-se um estreitador dessa relação.

Essa parceria favorece tanto a receptividade quanto a realização do estágio na escola. Apesar das dificuldades e das limitações da escola na questão de espaço, a equipe gestora, sempre que possível, disponibiliza a biblioteca da unidade para reuniões do estágio, e procura agregar os estagiários à rotina escolar.

Outro ponto levantado em relação às expectativas em relação ao Estágio I foi de aplicar conhecimentos teóricos na prática, como levantado pelo E1:

A minha principal expectativa que eu tinha com o Estágio I era de que tudo o que eu tinha aprendido na universidade, tanto de conhecimento técnico quanto humanístico, eu ia aplicar tudo aqui de uma só vez. Só que, pra mim, acho que até fui pego de surpresa, eu aprendi outras coisas, percebendo que a escola, ela não se compõe apenas de um ou dois elementos, sala de aula, aquela coisa burocrática de provas e tudo o mais (E1).

Sobre a afirmação acima, Pimenta e Lima (2011), baseadas em Tardif, consideram que o trânsito do estagiário entre a universidade e a escola permite a compreensão da realidade, sem críticas infundadas ou cópias de modelos:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 111 apud TARDIF, 2002).

Como relatado, os alunos vão para o Estágio I sabendo seus objetivos. As unidades curriculares que são ministradas anteriormente dão subsídios para o foco na gestão, como a disciplina de Política Educacional e Gestão Escolar do currículo do curso conforme a ementa da disciplina (vide ANEXO B).

Logicamente, o fato de não ter entrado em contato com a sala de aula num primeiro instante provoca-lhes uma certa ansiedade, pois é o ambiente para o qual estão se formando. Mas delimitar e mostrar aos alunos os objetivos que esse estágio tem para a formação facilita o percurso, como argumentado por Pimenta e Lima, que consideram que

[...] o fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo (2011, p. 104).

Entendemos que, apesar de estarem cientes do processo ao qual seriam submetidos, as expectativas dos alunos em relação ao Estágio I focaram-se no contato com a sala de aula – mesmo não sendo objetivo do estágio – e na aplicação de conhecimentos adquiridos na academia. Expectativas esperadas de alunos que vêm do ambiente acadêmico para a escola.

Porém, são expectativas que advêm da vontade de estar em sala de aula, e não da falta de clareza dos objetivos do estágio, pois, desde o início do processo, os alunos já são orientados quanto à natureza e à metodologia de realização do estágio e da importância desse tipo de abordagem no primeiro estágio curricular.

7.2.4 Sobre as peculiaridades do Estágio I

Após a discussão sobre as expectativas do Estágio 1, o tema seguinte – baseado na discussão sobre o fato de no Estágio I não se ter contato direto com a sala – foi sobre as peculiaridades e particularidades que o estágio realizado tinha em relação aos demais.

A discussão também abordou dois aspectos: o primeiro foi o de não entrar em contato com a sala de aula em um primeiro momento. Para os respondentes, o fato de não estar em contato com a sala num primeiro momento proporcionou outra relação com a escola que eles não teriam caso tivessem ido diretamente para a sala, como é realizado de costume. Um dos respondentes classificou como extremamente relevante o conhecimento da parte burocrática da escola, que, apesar de não fazer parte do cotidiano de sala de aula, é intrínseco a ela.

O segundo aspecto comentado foi a presença do professor orientador de estágio da universidade na escola. Mais uma vez, foi unânime a aprovação dos alunos quando questionados sobre esse ponto. Para os participantes, o professor da universidade na escola proporciona um ambiente de aprendizagem com reflexões e discussões que surgem de acordo com a demanda do dia ou da ocasião.

Conforme a afirmação a seguir, o estágio com a presença do orientador da universidade não é comum nas licenciaturas:

Se você conversa com qualquer pessoa que tenha feito licenciatura, você fala que, no seu estágio, os seus professores vão, é uma surpresa. (E5)

A presença do professor da universidade na escola é importante, pois, ao mesmo tempo que auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades instrumentais da profissão, provoca a sensibilização dos estagiários para a coerência entre a teoria e a prática por meio da articulação com a realidade (AMANTÉA, 2004).

Além disso, segundo os estagiários, o orientador em contato com eles na escola permite uma orientação mais próxima à realidade escolar, visto que a professora orientadora – por ter ampla experiência como docente da educação básica – ajuda na delimitação das discussões e das orientações aos estagiários:

Eu, pra mim, outra coisa que agrega bastante nos professores é que ambos na carreira deles já tiveram vivência em escolas, sejam em particulares ou públicas, então agrega bastante. Não é só aquele professor que está fazendo pesquisa. (E1)

O legal também é que a gente vem com uma expectativa e eles puxam a gente pro chão. “Olha, galera, não é bem assim. Quando eu estive dentro de sala, é assim. Entendeu porque é assim”. (E8)

Pressupondo que o estágio na maioria das universidades brasileiras adota uma postura passiva, a presença da orientadora de estágio junto com os alunos rompe com a inércia da simples observação e cria nos alunos impulsos para discussões em conjunto.

Sobre a passividade comentada neste trabalho, entendemos que o Estágio I induz o aluno ao movimento, à atividade, ou seja, tira-o da inércia, pois eles não ficam apenas nas observações e anotações. Essa postura do estagiário passivo induzida pelas instituições de ensino é criticada por Ludke e Scott ao comentarem que:

O estudante, sujeito central do processo, ocupa, em geral, posição passiva, recebendo prescrições que delimitam sua trajetória por meio do curso, cumprindo horários e preenchendo formulários, culminando com a redação de um relatório final, que não terá possibilidade de prestar contribuição para a melhoria dessa fase, já que é entregue após seu término (2018, p. 113).

Cada dia de realização do estágio torna-se um momento importante de socialização das experiências de cada aluno, conforme observa-se nas três falas seguidas dos estagiários:

Porque com os professores aqui a gente teve várias conversas não só com o enfoque no estágio, mas com enfoques na universidade que a gente nunca tem espaço para ter. (E4)

Educação de um modo geral, também. (E7)

Sim! A gente teve conversas que a gente não tem espaço pra ter. (E4)

As discussões que são feitas no decorrer do estágio favorecem a formação desses licenciandos, pois:

A socialização das experiências vivenciada no estágio, para os alunos, é considerada um momento muito importante no currículo. Primeiro, porque confere ao aluno o protagonismo da aula e o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta, da análise, e, principalmente, da ética para com o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo (SANTOS, 2005, p. 7-8).

As respostas dos alunos sobre o tema indicaram para uma real abertura da professora orientadora de estágio para discussões não somente relacionadas ao estágio, mas também com questões que tangem à educação, conforme comenta o E4, ao concordar com a presença do professor na escola e nas discussões feitas em conjunto:

Isso é muito bom! Tanto que a conversa que tivemos hoje aqui foi excelente pra mim, a gente conseguiu colocar pontos no meu relatório que foram bem esclarecedores, eu achei maravilhoso, vou modificar bastante coisa no relatório. (E5)

A atuação do professor da universidade como articulador de discussões e debates dentro do estágio é fator determinante no grupo estudado. Gómez relata que o professor de estágio é:

[...] responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador. Deve perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda-ordem, num processo de diálogo reflexivo com o aluno mestre sobre as situações educativas (1992, p. 112-113).

O professor da universidade na escola permite que a orientação seja feita no decorrer do estágio e não mais em momentos pontuais. Conforme relata o E1, a conversa com os professores no estágio também serve como uma orientação:

Eu queria ressaltar, uma vez assim, conversando com os professores aqui, né? Eu estava falando sobre várias coisas pra ele. Ele falou: Calma rapaz [...] (E1)

O estágio com o orientador da universidade na escola é benéfico. Moletta et al., ao comentarem sobre situações vivenciadas por estagiários que não tinham acompanhamento do professor orientador da instituição formadora, relatam que “Tais problemas poderiam ser minimizados a partir da troca de informações entre os estagiários e a necessária orientação em encontros individuais e/ou grupos, proporcionados pela instituição formadora” (2014, p. 722-723).

A peculiaridade desse grupo que realiza o Estágio I em ter a presença do professor da universidade, denominado orientador, juntamente com eles na escola, foi um dos pontos mais relevantes na entrevista e se torna um fator importante para estreitar a relação entre a universidade e a escola, já que “[...] o estágio como espaço de aproximação da universidade com a escola se efetiva não somente em termos da formação de professores, mas também na possibilidade de aproximação através dos contatos do professor universitário com a escola, diretamente ou via o estagiário” (GALINDO, 2012, p. 214).

Sobre essa especificidade os estagiários respondem:

É uma coisa que acontece! Que de fato contribuiu. (E4)

Eu acho demais. (E6)

Esse eu acho que esse é o diferencial. (E2)

Sobre a aproximação entre a universidade e a escola, Xavier entende que, ao considerar projetos locais, “[...] a universidade e a escola não estão tão distantes assim; pelo contrário

juntas e em colaboração elas vêm trabalhando em prol da formação do professor” (2008, p. 179).

Apesar de demonstrarmos os benefícios da presença do professor de estágio na escola, Galindo alerta que a literatura carece de pesquisas que tratam do professor orientador de estágio da universidade, denominado como parceiro da escola básica. Para a autora,

[...] a questão do pequeno número de trabalhos sobre os professores, em especial sobre os professores parceiros da escola básica, poder-se-ia argumentar que o foco do estágio supervisionado é a formação inicial do estagiário e nesse sentido é natural que se tenha um grande número de trabalhos sobre o mesmo ou sobre o estágio em si (GALINDO, 2012, p. 254).

Esperamos que este trabalho embase pesquisas para entender a relação entre os professores orientadores de estágio da universidade, pois, apesar de os trabalhos sobre estágio terem um foco maior na questão do próprio estágio e dos professores da escola, acreditamos que entender a relação entre professor universitário e a escola é importante, pois Galindo considera que esse papel “tem sido esquecido” (2012, p. 254).

Podemos, então, entender que a peculiaridade do Estágio I em ter a permanência do professor do estágio na escola auxilia em sua efetividade, pois os alunos não ficam realizando atividades meramente burocráticas e, ao mesmo tempo, promovem um ambiente propício à troca de experiências e aprendizagem, ou seja, o Estágio I se enquadra na perspectiva de Santos ao definir que “O Estágio Curricular cumpre o seu papel, no curso de formação inicial de professores, quando é interpretado enquanto uma postura a ser assumida, antes de ser um rol de atividades a serem desenvolvidas” (2005, p. 15).

A mesma ênfase que os respondentes deram ao quesito do professor da universidade juntamente com eles na escola damos neste trabalho. Em um momento em que se busca por relatos e ideias de melhorias tanto para o estágio quanto para a formação de professores, consideramos de grande potencial a ideia de que as instituições formadoras garantam que os professores de estágio tenham disponibilidade e acessibilidade para trabalharem com os alunos estagiários diretamente na escola.

Afirmamos isso por considerarmos que, além de otimizar a formação de futuros professores aproximando-os da instituição na qual desempenharão suas atividades futuramente, também possibilitarão o estreitamento da relação entre essa instituição de ensino e a universidade. Isso seria um grande fator para mitigar o que discutimos em relação ao distanciamento da instituição que produz o conhecimento daquelas que deveriam aplicá-lo.

7.2.5 Sobre os desafios enfrentados no Estágio I

Após a conversa a respeito das peculiaridades do Estágio 1, a discussão seguinte pautou-se na pergunta sobre qual teria sido o maior desafio de cada aluno na realização do estágio.

Novamente, dividimos essa questão em dois aspectos: o aspecto ligado à escola enquanto instituição e outro aspecto ligado ao modelo de estágio proposto pela universidade.

Nas questões ligadas à escola, dois pontos foram elencados. A dificuldade de comunicação entre os profissionais que trabalham na escola e o entendimento da heterogeneidade das pessoas que ali trabalham. Para um dos estagiários (E6), um dos maiores desafios é de conseguir contato com todos os funcionários da escola.

Ah! quando a gente chegou aqui, parecia que a escola era perfeita, a gente achou que era tudo muito perfeitinho, tudo bonitinho. Ai depois de três semanas marcando reunião com uma mulher, a gente descobriu que aqui não é tudo tão redondinho assim! (E6)

Também é bastante difícil conversar com todo mundo na escola. (E6)

Justificando o comentário acima, o participante diz que essa dificuldade de contato com os funcionários dentro desse estágio com pesquisa, é ruim:

Porque quando você tem o referencial teórico, você não tem o referencial prático. Ai você tem o referencial prático e não tem o referencial teórico. Ai fica nessa guerra... (E6)

Consideramos que a discussão sobre as dificuldades que alguns estagiários tiveram em ter contato com todos os profissionais da escola é importante pois demonstra que a escola não é uma instituição perfeita. Em vários momentos, foram identificados tons de críticas em relação às dificuldades da instituição de ensino em tratar não somente de aspectos burocráticos, mas também questões de ordem disciplinar, do trabalho com alunos com deficiência e até mesmo na comunicação entre seus profissionais, conforme as respostas:

É, Na minha opinião, meu maior desafio que eu tive assim, e até acho que serviu como uma reflexão, aprendizado, foi de você tentar entender a compreensão que a escola tem que ter com as pessoas que estão ali, e a gente não tentar também em nenhum momento usar elas, usar a escola como um ambiente de exclusão e sim de inclusão. Então no que se diz respeito aos alunos que têm necessidade especiais e tudo mais. (E3)

Observar esses pontos e criticar uma possível falha da escola é considerável para a reflexão do futuro professor, mas, por se tratarem de professores em formação, é importante salientar que, por estarem em constante contato com a literatura e as leis que permeiam a

educação básica, olhar a instituição apenas nesse viés sem atentar-se ao seu cotidiano e suas particularidades pode comprometer sua visão da escola, criando juízo de valor. Por isso, concordamos com Luck, que salienta que:

Comumente procura-se ver a escola a partir das teorias educacionais, das legislações e dos atos normativos. Esta visão é importante, mas quando adotada com exclusividade passa a constituir-se em uma condição idealizadora, tomando-se essas referências como condição de comparação, procurando ver o que a escola faz e o que deixa de fazer, o que tem e o que deixa de ter em relação aos modelos, portanto, em desconsideração ao seu cotidiano caracterizado por uma variedade de fazeres e de linguagens que, sim, determinam efetivamente a real qualidade do ensino (2009, p. 131).

A figura do orientador na escola nesse cenário, uma das peculiaridades do estágio analisado, otimiza esse processo, medeia as discussões e críticas em relação a possíveis falhas da equipe escolar em determinados assuntos, mostrando-lhes o lado da escola enquanto instituição imperfeita e com especificidades a serem consideradas.

Outro desafio discutido, tratando-se de um estágio com perfil investigativo utilizando a pesquisa como ferramenta metodológica, foi a escolha de um foco para elaboração de uma questão de pesquisa de interesse do estagiário. Segundo as respostas, como eles tiveram contato com múltiplas facetas da instituição, foi inevitável o conhecimento de diversas questões que eles não tinham vivência quando alunos.

O E8, ao definir que seu maior desafio foi a definição de foco, relata que se surpreendeu com a quantidade de focos de pesquisa encontrados em uma escola. Ou seja, diante de tantas questões a serem tratadas pelo viés da gestão escolar, um dos maiores desafios do Estágio I foi o de encontrar um foco de pesquisa.

Pra mim também encontrar um foco foi um desafio, mas dentro da outra pergunta, foi algo que me surpreendeu, quantos focos que a gente encontra só dentro da gestão da escola. Que quando falaram assim: Ah, cada um vai encontrar um foco de pesquisa, parecia até que ia até ter que ser grupos porque não teriam tantos assim, e hoje a gente vê que ainda daria pra ter muita gente pesquisando outros focos, porque tem bastante coisa pra observar, né. (E8)

O fato de não se ter no Estágio I a observação enquanto único instrumento descaracteriza-o como espaço observacional e procura inseri-lo como componente teórico-prático da formação, ou seja, os estagiários entendem que “[...] a parte que cabe ao estágio é aproximar da prática cotidiana o aluno da instituição formativa, na direção da ultrapassagem da dicotomia teoria-prática” (GALINDO, 2012, p. 2.013).

Por isso, concordamos que a pesquisa no estágio é “[...] uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA; LIMA, 2011,

p. 46), pois, nesse estágio, os alunos perceberam a complexidade de uma unidade escolar e o leque de oportunidades e de campos de pesquisa que ela oferece. Fator que possivelmente não seria levantado caso eles estivessem apenas em sala de aula.

Entendemos também que aproximar o aluno da realidade da escola favorece sua aprendizagem, pois “[...] o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos” (PIMENTA, 2001, p. 120).

Ao encontrar o foco da pesquisa, o estagiário lida com duas tarefas. A primeira, de buscar referencial teórico para discutir o foco escolhido, e a segunda, de redigir um relatório baseado em suas observações.

O estagiário E5 relata que seu maior desafio foi baseado na escrita do relatório. Para ela, a dificuldade foi de escrever um texto sem colocar a sua visão pessoal sobre a escola, ou seja, um texto descritivo geral baseado em pesquisa em literatura para aprofundar a discussão do tema estudado, sem aplicação de juízo de valor ou de conhecimentos anteriores. Soma-se a isso a definição do foco que acaba se tornando um desafio diante da variedade de fenômenos que convergem no ambiente escolar. O estagiário em questão escolheu a pesquisa sobre o grêmio estudantil aplicado na escola.

É, em relação a confecção dos relatórios que nem a professora informou, é, foi interessante porque assim, houveram alguns desafios na questão de você definir um foco mesmo, porque estando aqui a gente vê diversas questões que podem ser abordadas, e escolher uma pra trabalhar realmente é um pouco dificultoso neste sentido...(E5)

O estagiário E2, concordando com as observações anteriores, relata que o desafio foi de encontrar suporte na literatura que consiga abarcar o seu foco de observação. Ele cita sua dificuldade em encontrar literatura específica – sobre gestão financeira – e a tentativa de solucionar o problema buscando outras ferramentas como entrevistas de pessoas que vivenciam os aspectos da área, devido à escassez de trabalhos na área:

Ah, o meu maior desafio está sendo na questão da confecção do relatório também, não pelo fato de escrever, mas sim, por encontrar alguma literatura que vá de encontro pra aquilo que eu planejei como foco de observação. E eu não estou encontrando uma literatura específica que fale de gestão financeira. Mas não é uma coisa que, assim, eu consigo, transpor essa dificuldade, mas não vai ser com literatura, vai ser com entrevista, consultando pessoas que tenha alguma vivência na área. (E2)

As dificuldades na escrita de relatórios de estágio são comentadas por Rodrigues ao considerar que “[...] o relatório de Estágio Supervisionado representa para alguns concluintes o enfrentamento de um problema a superar” (RODRIGUES, 2005, p. 40).

Entendemos que o relatório de estágio redigido pelos alunos não representa uma descrição das atividades que eles fizeram durante o período de estágio, mas uma produção bibliográfica pautada em referenciais teóricos que embasam a discussão do tema discutido pelo aluno, por isso consideramos esse fator como uma característica intrínseca do modelo Estágio como pesquisa de Pimenta e Lima (2011), pois, para as autoras, esse modelo de estágio deve se tornar um espaço em “[...] que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (2011, p. 46).

Acreditamos que o fato do aluno precisar entrar em contato com a gestão e buscar por um foco de pesquisa já descaracteriza os dois primeiros estágios citados por Pimenta e Lima (2011): estágio como imitação de modelos e estágio como instrumentalização técnica, uma vez que se constituem em propostas que visam apenas à formação de professores por meio da observação e de repetições. Entrar em contato com os reais problemas da escola, a consulta de referenciais para embasar suas discussões e a realização da pesquisa aproximam o estágio realizado de estágio como pesquisa.

Enquadramos o Estágio I em um modelo de estágio como pesquisa, baseados em Pimenta e Lima, que consideram que

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (2011, p. 46).

Entende-se pelas falas dos entrevistados que eles tiveram contato com aspectos da escola com os quais – enquanto alunos – não tinham contato, ou seja, salienta a importância de um estágio focado na gestão com instrumentalização na pesquisa, como forma de promover um contato inicial do professor em formação com seu futuro ambiente de atuação.

O fato de buscar um foco e pesquisar sobre um determinado tema, levando em conta aspectos da gestão escolar, coloca o estagiário em um papel investigativo. Como citado na entrevista, entender aspectos que antes eram desconhecidos para eles certamente é um dos pontos mais importantes a serem destacados, pois abrem os seus horizontes para outros elementos que estarão presentes em sua atuação profissional.

A busca pelos focos de observação e o entendimento das diversas variáveis que atuam na escola vão de encontro ao discutido por Felício e Oliveira, em que os autores consideram “[...] o estagiário como sujeito de seu processo de formação, capaz de se transformar num

profissional reflexivo e desenvolver competências investigativas que o levem a compreender a realidade em que está atuando” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 228).

Diante do exposto, inferimos que os desafios encontrados pelos concluintes do Estágio I se centraram nas questões relativas ao processo de escrita do relatório, busca por referencial teórico para subsidiar suas discussões e a adoção de um único foco ou tema a ser debatido por eles mesmos. Além disso, haviam questões relacionadas às dificuldades de qualquer instituição no que concerne às relações de comunicação entre seus funcionários.

Sobre as dificuldades, Luck alerta que cada escola precisa ser entendida dentro de seu contexto socioeconômico-cultural. Para a autora,

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico-cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que vêm, também, a se manifestar na escola; portanto, com tais características devem ser também as escolas entendidas. (LUCK, 2009, p. 66)

No mais, para os professores em formação, essas experiências servem para o aprimoramento e para o enriquecimento de suas experiências enquanto futuros docentes. São aspectos que dificilmente seriam observados nos estágios observacionais realizados pela maioria das instituições que se baseiam na pouca ou nenhuma discussão e reflexão de questões reais da escola. Enfatizamos aqui a importância de promovermos cada vez mais esses espaços nos estágios curriculares das licenciaturas, como uma das formas de promover uma formação contextualizadas com o cotidiano das escolas.

7.2.6 Sobre os benefícios do Estágio I para a formação inicial

Por ser amplamente analisado e discutido, o estágio precisa estar sempre em evidência na licenciatura para que sua aplicação seja efetiva. Entender os desafios e as peculiaridades de uma nova forma de fazê-lo é importante, pois subsidia outros cursos de formação a buscarem a melhor forma de funcionamento dessa etapa.

Além de entender as peculiaridades e desafios desse estágio, em um dos momentos da entrevista, buscamos entender quais foram os benefícios e contribuições do estágio realizado pelos respondentes para a formação docente de cada um. Em uma fala introdutória ao questionamento, falando da importância do Estágio e de sua relação com a escola, foi unânime entre os participantes que o Estágio I teve uma grande contribuição para a formação docente de cada um sobre vários aspectos.

O estagiário E4 relata que o maior benefício que o Estágio I proporcionou para sua formação foi o de possibilitar um primeiro contato independente com a escola. Ela argumenta que, mesmo o ambiente escolar sendo familiar – devido sua mãe ser professora e coordenadora –, ela teve um contato que antes não tinha vivenciado. O estagiário cita que o fato de tentar entender a escola por um outro ponto de vista sem interferência de pessoas conhecidas favoreceu a pesquisa de forma autônoma. Ela também discursa a respeito da relevância das questões burocráticas e de tratativas ligadas à gestão para seu aprendizado enquanto futura professora, como as questões envolvendo infraestrutura da escola, a relação com alunos com deficiência, ou as questões ligadas à relação entre a escola e os professores. Finaliza dizendo que a maior importância do estágio, então, foi promover no aluno um olhar mais amplo da escola, demonstrando o funcionamento de diversos segmentos dentro dela atuando em conjunto:

Mesmo eu tendo sido criada dentro de escola por uma professora e coordenadora, foi meu primeiro contato independente, sabe? minha própria visão, deu explorando, de eu procurando saber, pesquisando, buscando realmente ver a escola de um outro ponto de vista não so como.. a minha mãe tem o controle disso, ah a minha mãe consegue resolver isso, não, mas como eu poderia resolver isso? Como que eu sei que documento é esse? Que documento que eu usaria para resolver tal questão? Como que eles resolvem tal questão? Tem que ter uma pesquisa tem que ter tal método para tal motivo, então, é um estagio muito importante pra gente saber como lidar com algumas certas questões mais burocráticas, sim, por ser uma gestão, e também por você saber como lidar em atpc, como saber lidar com alunos com alunos especiais, como saber lidar com certos problemas dentro da escola de infraestrutura, então a escola não é só sala de aula e todo um conjunto, então esse estagio abriu o nosso olho pra isso, então essa foi a maior importância, pra mim, desse estagio. (E4)

A resposta do estagiário mais uma vez ilustra um dos objetivos do estágio como pesquisa de Pimenta e Lima. Para as autoras, a pesquisa no estágio pode ser traduzida, dentre outros fatores, na “[...] possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações de observam” (2011, p. 46).

Em seguida, o respondente E1 nos trouxe a reflexão do que se entende por estágio prático. Ele relata que precisou de paciência, pois achava que ele iria colocar todos seus conhecimentos da universidade em prática já na escola. O estagiário reflete sobre o fato de o professor se formar gradativamente, e mesmo o participante sendo filho de professora teve um contato diferente com a escola, ou seja, lhe mostrou uma nova perspectiva da escola:

É, Pra mim foi, acho que o maior aprendizado que eu tive aqui, foi de ter um pouco também de paciência, como disse aqui anteriormente, eu achava que ia colocar tudo em pratica o que eu já tinha visto na universidade e que e tudo também gradual e que vai se juntando, é um processo gradativo até você chegar no objetivo final que é você

se tornar um professor mesmo. Eu, como foi dito anteriormente, já tive contato também com a educação, minha mãe é professora, tenho uma tia também, mas eu, e é até curioso, porque quando a gente sai da escola, a gente só tem aquela visão como aluno, não como professor, geralmente ela é muito uma visão negativa, que inclusive até eu tinha. (E1)

Logo em seguida, o participante E2 diz que resume o Estágio I na palavra “revelação”. Ao ser questionado sobre sua resposta, o licenciando diz que a revelação diz respeito aos fatores administrativos da escola, sobre o tratamento de questões ligados à aprendizagem, alunos com deficiência, relação gestão-professores. A revelação de que a gestão escolar não trata apenas de questões burocráticas está ligada ao conceito de gestão administrativa:

A gestão administrativa, portanto, se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica (LUCK, 2009, p. 107).

Sobre o comentário do estagiário 2, percebe-se que o Estágio I lhe proporcionou a visão de que a gestão escolar de uma instituição pública se aproxima ao que Luck conceitua como gestão administrativa, pois o respondente reflete que a gestão não trata apenas das questões inerentes aos processos legais e burocráticos. Além desses fatores, leva-se em conta outros pontos que fazem parte do contexto escolar em que a gestão se faz necessária.

O E5 comenta que o maior benefício do Estágio I para sua formação é o de entender a profissão no seu sentido mais amplo, e não somente no ato de lecionar. Ela expõe que, quando ingressa em um curso de licenciatura, os formandos no geral têm uma ideia de professor enquanto expositor de conteúdo. Diante disso, a contribuição do Estágio I, para ela, foi o de ampliar os horizontes da profissão para fora da sala de aula, mostrando que o ato de dar aulas é tangido por questões como organização, planejamento, legislação e a própria relação dos professores com a gestão.

Quando a gente entra na universidade, num curso de licenciatura, a gente tem uma visão do que é ser professor. a gente entra com uma visão do que é ser professor. É você chegar, é você dar sua aula, você expor o conteúdo. Só que no estágio I, a gente tem essa noção também de que professor é muito além disso. Você tem que ser organizado, você tem que estar preparado para lidar com uma sala de aula, você tem que estar pra lidar com gestão, coordenação, direção e tudo mais que uma escola envolve. Eu acho que essa foi o ponto que mais, de certa forma, se revelou pra mim neste sentido (E5).

A fala da entrevistada remete-nos às ideias de Luck (2009) ao considerar a escola como organismo vivo e dinâmico. Diante disso, entendemos que os benefícios do Estágio I para os licenciandos vão além de permitir um primeiro contato com a gestão escolar. Os benefícios

perpassam questões burocráticas e administrativas e mostram aos estagiários a quantidade de fatores e fenômenos que ocorrem dentro da escola e que podem ser investigados, tornando-os pesquisadores e investigadores dos processos escolares sem entrar em contato com a sala de aula.

Consideramos que os benefícios que o Estágio I proporcionou aos estudantes atrelados às peculiaridades que ele possui, promoveram o entendimento da escola como algo maior, fator essencial para o perfil de profissional que a universidade deve formar na atualidade. Como em qualquer outra disciplina, o Estágio I possui desafios e dificuldades que surgem em decorrência de vários aspectos, mas não podemos ignorar os benefícios que esse novo enfoque possibilitou aos estudantes.

7.2.7 Sobre as vivências mais significativas do Estágio I

Entendendo os benefícios que o Estágio I proporcionou aos estudantes, buscamos também entender quais foram as vivências mais significativas durante a realização desse estágio.

O estagiário E3 menciona que sua maior vivência foi a de ter contato com a coordenadora pedagógica da instituição, o que lhe proporcionou aprendizados sobre vários aspectos da coordenação:

Eu acho que a conversa com a Elaine, a coordenadora, porque ela trouxe muitos aspectos do que ela vive, de como ela lida com as coisas pra perto da gente, como é um estágio de gestão em si, assim. Tanto que ela falou sobre a gestão cultural, ou, de pessoas que é a parte mais difícil que ela lida, eu acho que é essa foi a coisa mais significativa sobre gestão. (E3)

A segunda resposta (E4) expõe que, para ela, o que mais lhe marcou foi vivenciar as reuniões de professores (ATPC). Segundo ela, durante as reuniões, observou certa desorganização das professoras quanto às questões administrativas.

Também ver que as professoras não são tão organizadas assim, que você sempre tem aquela visão que a professora sempre faz tudo certinho e a gente descobriu que não [...].(E4)

Sobre o que foi apontado pelo estagiário E4, consideramos a falta de percepção das questões administrativas como uma das justificativas para a ampliação do modelo adotado de Estágio I para as demais licenciaturas. Quando o professor em formação tem contato com os

aspectos administrativos e de gestão da escola, sua visão desses fenômenos se torna mais realista com o cotidiano da escola.

Para o respondente E1, sua maior vivência foi a de entender aspectos de liderança de uma unidade escolar. Para o entrevistado, vivenciar as tomadas de decisões e tratativas das questões envolvendo a disciplina dos alunos, desde as situações mais superficiais até os casos mais extremos, foi de grande relevância para sua formação.

Pra mim a vivência mais importante que eu consegui tirar no estágio 1 foi a parte da gestão da escola, mas no que se diz respeito a parte da liderança, da diretora e da coordenadora da escola nos casos que elas lidam com indisciplina de alunos, sempre tentando ter um certo manejo tanto em situações mais, digamos fúteis e superficiais, mas como em casos mais extremos, porque se você não tem isso, se você tiver isso a coisa acaba virando também uma terra de ninguém, aí descamba para um lado muito negativo. (E1)

O E2 explana que, para ele, o fator mais importante no Estágio I foi o de mostrar uma realidade que ele não vivenciaria dentro da sala de aula. Para ele, a vivência das questões de gestão proporciona um olhar que um professor que não teve contato nesse viés não tem entendimento. Ele cita que entender que existem fatores externos à sala de aula, mas que ocorrem dentro da instituição e que impactam na atuação do professor, ou seja, entender que a escola não se resume na sala de aula e na relação professor-aluno/ensino-aprendizagem:

Bom, o que eu achei mais importante foi que o Estágio 1 está mostrando pra mim uma outra realidade que não é, provavelmente, não vou vivenciar dentro de uma sala de aula né, a gente tá num curso de formação de professores, mas a gente tá dentro de uma instituição e que como professor, muito provavelmente, sem ter essa vivência a gente não ia ENTENDER. Né? Que existem outros fatores, entendeu? Que são externos à sala de aula, que ocorrem dentro da instituição de ensino, mas que por fim vão impactar a minha atuação como professor. Eu acho legal isso, porque vai me permitir, é ter uma atuação também que possa contribuir com a gestão. (E2)

Os argumentos acima convergem para a ideia de Luck sobre princípios da educação e da gestão escolar:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LUCK, 2009, p. 17).

O E4 responde e levanta a questão sobre a documentação. Para ele, o contato com a parte burocrática da escola é de extrema importância para um professor em formação. Entender que existem planejamentos e projetos e que as ações e a escola dependem de fatores financeiros,

políticos, de planejamento e documentações promove uma formação mais fidelizada ao cotidiano escolar:

Já para mim a parte mais da documentação me chamou mais a atenção. Da gente poder ter essa interação com a parte mais burocrática da escola, de saber que não é só você chegar, sentar numa carteira, que tudo está acontecendo, funcionando de qualquer forma, tem todo um projeto antes daquilo, tem tudo um plano antes. Não é tudo pronto, tem toda uma questão financeira, uma questão política, uma questão de planejamento, de documentação, é tudo. (E4)

A importância da parte documental da escola citada pela aluna pode ser embasada na importância da organização dos registros e da documentação escolar:

Nenhuma organização pode realizar bem o seu trabalho e prosperar, sem que tenha bons registros e documentação sobre todo o trabalho que realiza, de modo que possa, a qualquer momento, fazer uso das informações correspondentes, tomar decisões objetivas e também prestar contas de seu trabalho (LUCK, 2009, p. 107).

Uma vivência significativa que os respondentes apontaram e que foi suscitada pelo E3, foi a de considerar o ambiente de realização de estágio leve e agradável. Segundo a professora orientadora (PO), os alunos:

Não vêm aqui na escola. Estão na escola, fazendo parte da escola. [...] na realidade escolar de hoje, não é algo comum de acontecer. [...] eles têm um espaço só para o pessoal discutir. (PO)

A professora argumenta que, em outros grupos, muitos alunos ficam até mesmo no corredor, sem integração com a comunidade escolar, apenas realizando as atividades inerentes ao estágio. Tal fator torna-se uma vivência importante aos alunos, pois eles participam da escola. A professora salienta que esse ambiente é peculiar ao grupo estudado, pois tem-se uma relação estabelecida entre as instituições.

Foi unânime entre os participantes que a peculiaridade do estágio em ter o professor da universidade trouxe vivências significativas para eles, a contar com a possibilidade de debates e discussões diversas sobre temas relativos à educação, como discursa a professora orientadora do estágio:

Hoje, nós tivemos um debate aqui, mas não aprofundamos: qual o papel da educação na mudança da sociedade. Certo? Ou seja, qual o papel da educação? E aí a gente teve divergências. Tem pessoas que acham que a educação é o mais importante, é o principal para mudar o país. Outros acham que nem tanto, que é uma contribuição. Quer dizer, isso é muito importante. Dificilmente a gente encontra um debate desse, embora a gente não tenha aprofundado, né? Mas a gente não encontra esse debate na universidade (PO).

A relevância que os alunos deram para as vivências mais significativas no Estágio nos faz entender que o estágio conseguiu promover momentos de enriquecimento profissional aos estudantes, ou seja, criou-se um ambiente propício a experiências para suas futuras atuações enquanto futuros professores. Em outras palavras, “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 53).

Consideramos que as experiências citadas pelos alunos em relação ao estágio que realizaram o enquadraram como um estágio benéfico para sua formação. Todos os respondentes teceram elogios para a forma como foi desenvolvido o processo de estágio na escola e salientam a importância do convívio junto com o professor da universidade.

Entendemos que, quando o aluno vai para a escola com um propósito bem definido, suas vivências nesse momento da formação tornam-se mais relevantes para sua formação. No mais, deparamo-nos novamente com o fator relação escola-universidade, pois essa relação tem um peso grande na vivência que os alunos terão nos estágios realizados.

Não podemos concordar que os alunos em estágio sejam inertes e passivos no ambiente escolar, mas entendemos que esse comportamento não depende somente do indivíduo. A universidade e as escolas precisam se alinhar e convergir para um objetivo único de melhorar o ensino dos alunos e a formação dos professores, para isso, é necessário que as duas instituições sejam integradas numa parceria que promova a troca de experiências e que seja possível o aprendizado para ambos os lados, combatendo, assim, o grave entre essas duas instituições, fator que tem empobrecido a formação de professores e tornado a escola carente de mão de obra qualificada para suas demandas.

As pesquisas que objetivem investigar a relação entre universidade e escola e novas ideias para estágio têm grande potencial de se tornarem subsídios para políticas que visem promover um novo olhar para o estágio supervisionado. Sabemos das dificuldades que são enfrentadas pela escola e pela universidade em todos os âmbitos, mas precisamos garantir que as vivências do estágio sejam significativas para os alunos, e que eles se formem num ambiente fidedigno à realidade ao qual terá contato num momento futuro.

As vivências e os benefícios de um estágio focado na gestão escolar nos trouxeram reflexões importantes referentes ao modelo adotado no Estágio I do curso de Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo. Não queremos defini-lo como o melhor modelo a ser adotado nas licenciaturas de todo o Brasil, pois dependem de diversos fatores e do contexto em que os estagiários, universidade e escola se encontram. Mas, objetivamos que se torne uma possível referência para ressignificar os atuais formatos de estágios adotados nas

instituições formadoras que não propiciam momentos de discussão, tampouco a formação crítica e ativa demandada pela atual sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante das dificuldades que surgiram durante o percurso da pesquisa, que envolvem a extensa jornada de trabalho concomitantemente às atividades do projeto, procuramos subsidiar a formação de professores com informações relevantes a respeito de um modelo de estágio focado em uma outra perspectiva.

Certamente, as condições de produção e realização da pesquisa foram desafiadoras, pois atuaram como limitadoras das nossas ações, nos obrigando a delimitar e tornar o projeto mais enxuto para que fosse possível atender seus objetivos de forma satisfatória. Porém, cientes de que esse processo é natural do próprio desenvolvimento da pesquisa e do pesquisador.

Salientamos que entendemos a importância do tema discutido nessa pesquisa e não intencionamos esgotar os assuntos abordados, mas ampliá-los e analisá-los a partir do objetivo central que foi verificar os benefícios do Estágio I com foco na gestão escolar para a formação inicial de professores.

Procuramos responder ao questionamento com a análise da importância do estágio supervisionado no estreitamento da relação entre a universidade e a escola, a formação de professores num contexto formativo teórico-prático para atender às demandas atuais da profissão, e no estágio como pesquisa enquanto metodologia de estágio focado na gestão escolar.

Na literatura, verificamos que embora cientes das dificuldades inerentes à formação de professores que perpassam não apenas o campo acadêmico, mas desafios estruturais da educação brasileira, como as condições salariais, a atratividade da carreira do magistério, a retomada e a valorização das licenciaturas nas universidades e a garantia de uma formação relacionada com as demandas atuais dos professores, vemos que o estágio tem ganhado um espaço de maior notoriedade nas grades curriculares da formação de professores.

Mesmo diante desse cenário de destaque, faz-se necessário o rompimento do paradigma de estágio como apenas obrigação dos currículos de formação. É imprescindível que tanto as universidades quanto as escolas tenham no estágio uma oportunidade de parceria institucional, na tentativa de alimentar a escola com novas ideias e a universidade com informações relevantes e atuais das demandas para futuros professores.

Entendemos que apenas aumentar a carga horária destinada às práticas e ao estágio não é uma alternativa eficaz, pois é necessário que a escola e a universidade convirjam para um sentido comum – o de propiciar experiências práticas por meio da imersão do estagiário no

cotidiano escolar –, possibilitando que esse atue diretamente na escola, promovendo, assim, um estágio ativo.

Soma-se ao estágio ativo o fato de o primeiro contato com o estagiário na escola estar pautado na pesquisa de fenômenos que envolvem a gestão escolar e suas peculiaridades, tornando o entendimento do funcionamento geral de uma unidade escolar mais amplo, realista e necessário para a atual formação de professores. Não podemos mais formar professores que não conhecem na prática a estrutura organizacional de uma instituição escolar.

Diante disso, o contato que tivemos com um modelo de estágio que procura romper com as ideias de estágios comumente realizados nas escolas e tão criticado pela literatura mostrou-nos que esse tipo de estágio se torna um instrumento para a formação de futuros professores que entendam a escola enquanto uma instituição em movimento.

Diante da análise dos dados coletados do grupo focal, compreendemos que o Estágio I focado na gestão, atrelados às peculiaridades do grupo analisado mostra-nos que a presença do professor orientador da universidade na escola é um dos pontos de grande relevância para a formação dos futuros professores entrevistados, pois promove momentos de discussões e apoios teóricos ainda que dentro da própria escola. Ou seja, no momento de realização do estágio, o aluno tem a oportunidade de ter o contato mútuo com a escola – seu futuro campo de atuação – e a universidade – representado pelo professor orientador de estágio –, proporcionando-lhe experiências relevantes e enriquecedoras para sua formação.

Também permite que o aluno entenda a escola enquanto organismo vivo e dinâmico, composto por vários elementos que são relacionados entre si. O olhar na escola pela ótica da gestão permite que o aluno entenda as questões administrativas e de organização de uma instituição de educação pública, favorecendo sua formação inicial.

Tal proposta de relação entre professor de estágio da universidade e aluno estagiário favorece a formação de professores em vários aspectos. Desde as questões ligadas às discussões e debates dentro do ambiente de estágio que otimizam a formação dos futuros professores até o estreitamento da relação entre a instituição que forma futuros professores e a instituição que tem a incumbência de acolher esses professores que são formados nas universidades.

O modelo de estágio observado se mostra como uma adequação ou sugestão aos diversos modelos que já estão em aplicação nas universidades, sobretudo nos cursos e nos grupos de pesquisas que buscam novos rumos para a formação de professores no Brasil, no entanto cabe frisar que esse mesmo modelo por nós comentado demanda relações entre universidade e escola que ainda não são comuns. Também é necessário combatermos a onda de

criação de cursos sem compromisso com a prática docente, e as instituições que oferecem cursos de licenciatura com fins financeiros.

Entendemos, diante do fenômeno observado, que estabelecer uma parceria entre uma escola e uma universidade pública para que seja possível a presença do professor da universidade junto aos estagiários não é uma tarefa simples. Demanda primeiramente de um desejo comum em obter melhorias no ensino público. Essa demanda não é unilateral, pois ambas as partes têm peso igual na relação. É preciso romper com diversos paradigmas e entraves que aparecem no percurso que vão desde as questões burocráticas até as questões institucionais e de visão de educação de todos os envolvidos.

Por isso, reiteramos a importância da aproximação da universidade com a escola, pois de nada adianta um projeto de estágio enviesado na gestão escolar, pautada na pesquisa sem o apoio e o aval da escola que recebe os alunos. Da mesma forma, não adianta uma escola que busca por novas parcerias e ideias de melhorias sem a contrapartida da universidade. É um processo dinâmico e que é construído ao longo do tempo, muitas vezes por insistência de ambas as partes, remando contra a inércia que está presente nas instituições de ensino de ambos os níveis.

Acreditamos e adotamos o estágio supervisionado na formação de professores como um espaço de experiências e de convívio prático da profissão. Não somente como imitação de modelos ou de realização de atividades de cunho burocrático, mas como espaço de troca de experiências, aprendizado do cotidiano escolar, entendimento da escola como um organismo dinâmico e vivo, e, principalmente, das etapas de uma pesquisa na tentativa de formar nos futuros professores a autonomia de refletir sobre suas ações, alimentando a educação com professores que sejam capazes de buscar melhorias por meio da pesquisa.

Temos muitos desafios a serem superados na educação, formação de professores e estágio supervisionado. Mas objetivamos neste trabalho promover uma reflexão a respeito dos benefícios de um modelo de estágio com viés diferente e ativo, que promove a formação crítica no aluno.

Ensejamos que novos moldes de estágio surjam e que se proliferem grupos e cursos de formação de professores que levem à questão do estágio e à relação entre a universidade e a escola como forma de superar a formação deficitária oferecida aos futuros professores.

Aproveitamos para agradecer a escola e a universidade por possibilitar o amadurecimento da pesquisa, uma vez que o processo foi desenvolvido em conjunto. Reiteramos a importância de trabalhos futuros que abarquem o tema do Estágio em gestão e da

relação universidade e escola, pois é um dos campos promissores para a melhoria da formação de professores no Brasil.

Diante disso, concluímos que, apesar de não ser possível montar uma “receita” de estágio supervisionado ideal, temos a convicção de que, quando submetemos professores em formação a um estágio ativo em que o protagonismo dos licenciandos atua como premissa, em um local favorecido por uma parceria institucional entre escola-universidade e com a presença da professora orientadora do estágio na escola, os ganhos para a formação do futuro professor perpassam apenas as questões inerentes à escola ou seus envolvidos. Trata-se de formar docentes que entendam a complexidade da profissão na qual se formaram e que estejam aptos a atuarem na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABIB, M. L. V. dos S. **A construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de física: “...agora, nós já temos as perguntas.”** 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, 1997.
- ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola. In: ALONSO, M. et.al. **Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Takano, 2002. p. 23-28 .
- AMANTÉA, M. L. **Competências do professor do Estágio Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes**. 2004. 101 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem. USP, São Paulo, 2004.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 55-70 .
- ARANTES, A.P.P.; GEBRAN, R. A. **O Curso de Pedagogia e o processo de Formação do Pedagogo no Brasil**: percurso histórico e marcos legais. Artigo submetido a aprovação em setembro/2013 e aceito em dezembro/2014 DOI: 10.15628/holos.2014.1643. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>. Acesso em 22/05/2019.
- ARAÚJO, R. D. Formação docente: as possibilidades de aprendizagem no contexto real. **X Simpósio de Produção Científica da UESPI**. Teresina: EDUESPI, 2010.
- AZANHA, J. M. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Revista Educação e Pesquisa**, Vol. 30 n. 2. São Paulo Maio/Agosto. 2004.
- BACKES, D.S.; COLOMÉ, J.S.; ERDMANN, R.H.; LUNARDI, V.L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O mundo da saúde, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.
- _____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- _____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária

dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação 164 de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Decreto-Lei n.8.530 de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 18 maio 2014.

_____. **Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 29, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a11v29n4.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETTO, E. S. S. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200007&lng=pt&nrm=i so. Acesso em: 17 fev. 2019.

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017.

CAMPOS, C. J. Contentanalysis: a qualitative data analysis tool in healthcare. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso: 1 jun. 2018.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação (UNESP)**, Bauru – SP, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CARVALHO, I. A. S.; GONÇALVES, S. R. V. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas**. Revista Didática Sistêmica, v. 19, n. 1, p. 83-97, 2017.

CASTANHA, A. P. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 32, p. 17-36, dez. 2008a. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CAVALCANTE, R. B., CALIXTO, P., PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos.**, 24(1), p. 13-18, 2014.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação e Sociedade: Estudos, v.10, n.2, 2000.

DIDONE, A. M. Estágio: **Teoria e prática caminhos e possibilidades na proposta da SEED/PR**, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**: concepções e desafios. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR.

FRANCO, M. S. e LISITA, V. Pesquisa-Ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação II. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. P. 191-194.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, A. A função e a formação do professor / a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 398 p.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. **As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017.

IKEDA, A. A.; CHANG, S. R. S. Análise de conteúdo – uma Experiência de Aplicação na Pesquisa em Comunicação Social. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 11, p. 5-13, jul./dez. 2005. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/618/467. Acesso em: 14 jul. 2015.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303012>. Acesso em: 7 fev. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 42(146), 428- 451. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007> . 2012. Acesso em: 01 dev. 2019.

LUDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 39, n. 142, p. 109-125, jan. 2018.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009. Acesso em: 23 out. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>. Acesso em: 19 out. 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso em: 12 out. 2018.

MELO, M. T. L. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica.** Educação e Sociedade [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.45-60. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300003> Acesso em 17 jan. 2019.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 jun. 2018

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum**. São Paulo: PUC-SP, v. 1, n. 1. Dez./jul. 2005-2006.

MIZUKAMI, M.G.N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. IN: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 285-314.

MOLETTA, A. F. et al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, p. 619- 955, 2013.

MONLEVADE, J.A.C. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MUNARETTO, L.F.; CORREA, H.L.; CUNHA, J.A.C. **Um estudo sobre as características do método Delphi e grupo focal como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias**. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 6, n.1, p. 09-24, jan/mar. 2013.

NODARI, F.; SOARES, M. D.; WIEDENHOFT, G. C.; OLIVEIRA, M. (2014). **Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: EnANPAD, 2014.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PEREIRA, J. E. D. **A Formação de Professores nas Licenciaturas**: Velhos Problemas, Novas Questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia – SP. Anais, p. 341-357.

PEREIRA, J. E. D. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica**: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014

PEREIRA, J. E. D. Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, esp. p. 109-125, dez. 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICONEZ, S. C. B. Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. **Nuances**, v. IV, p. 5-14, set. 1998.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**,

v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 9 ago. 2017.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Ideias**, n. 16, p. 78-83, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PLETCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. (n. 33), p. 143-56, 2009.

PONTE, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, p. 3-17, 1994. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MA_TEMATICA/Artigo_Ponte.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

QUEIRÓS, P. Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In: BATISTA P.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. (Orgs.). **O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física**. Porto: Fadeup; 2014. p. 67-83.

RODRIGUES, M. G. S. O relatório e estágio supervisionado – efeitos de sentido. In: SILVA, M. L. S. (Org.) **Estágio Curricular: Contribuição para o redimensionamento de sua prática**. Natal: EDUFRRN, 2005. (Coleção Pedagógica, n. 7).

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, dez. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400011&lng=pt&nrm=iso. acesso em 18 fev. 2018.

ROLDÃO, M. C. **Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência**. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/155/165> Acesso em: 23 ago. 2018

ROMANOWSKI, J.P.; MIRA, M.M. **A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades**. EntreVer, Florianópolis, v.2, n.3, p. 184-199, jul./dez, 2012.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. **28 Reunião Anual da ANPED**, 2005.

SAVIANI, D.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_arttext&lng=e!n. Acesso em: 21

out. 2018

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SILVA, M. L. S. F. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. 94 p. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

SILVA, V. F. E.; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, vol. 5, n. 2, p. 150-188, set. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134894/ISSN1982-5153-2012-05-02-150-188.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 nov. 2018.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/jun./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências - Licenciatura. Diadema: UNIFESP, 2013. Disponível em: <http://ciencias.sites.unifesp.br/index.php/curso/projeto-pedagogico>. Acesso em: 8 set. 2018.

XAVIER, R. P. A multiplicidade de percepções na relação entre estagiários, professores, alunos e administradores escolares. In: SEARA, I. C.; DIAS, M. F. S.; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 177-199.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou mestrando do curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Flaminio de Oliveira Rangel, cujo objetivo é verificar o que o Estágio Supervisionado 1 favoreceu em sua formação inicial e se ele influenciou, ou não, sua visão sobre a escola.

Sua participação envolve uma entrevista anônima que tem duração média de 60 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e, se você decidir não participar ou resolver desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Informamos também que todas as informações coletadas serão utilizadas somente neste estudo.

Não são esperados nenhum tipo de danos em decorrência do preenchimento. Em situações anormais, o preenchimento poderá expor os participantes a riscos mínimos como cansaço, desconforto pelo tempo gasto no preenchimento do questionário, e ao relembrar algumas sensações diante do vivido com situações desgastantes. Se isto ocorrer, você poderá interromper o preenchimento dos instrumentos e retomá-los posteriormente, se assim o desejar.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para o aperfeiçoamento do Estágio I e consequentemente, o curso de Ciências – Licenciatura. O pesquisador não terá nenhum benefício pessoal/financeiro com esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Daniel de Carvalho Silva – Rua São Nicolau, nº 210 – Centro – CEP: 09913-030 - Diadema – SP, fone (11) 9 9511 9672 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, fone: (11) 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br.

Atenciosamente,

Ao assinalar a opção “Concordo”, a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos e a forma como ela será realizada, conforme descrição aqui efetuada.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, estou de acordo em participar desta pesquisa.

() Concorde () Discorde

Daniel de Carvalho Silva

Pesquisador Telefone: (11) 9 9511-9672

Participante

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL – ALUNOS ESTAGIÁRIOS

E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; PQ (Pesquisador) PO (Professora Orientadora) .

PQ: A gente vai começar algumas perguntas, vocês podem responder, não precisam se identificar, é uma conversa como a professora falou, né? É uma conversa na tentativa de propor melhorias, afinal isso é uma construção.

É, e aí a primeira pergunta que eu gostaria de fazer para vocês é: pra você, pra vocês, no grupo, qual foi a vivência mais significativa que vocês tiveram? Que vocês estão tendo dentro do estágio 1?

Pr – (quem quiser) levanta a mão que eu levo o celular até você pra ficar mais perto

E3 – Eu acho que a conversa com a Elaine, a coordenadora, porque ela trouxe muitos aspectos do que ela vive, de como ela lida com as coisas pra perto da gente, como é um estágio de gestão em si, assim. Tanto que ela falou sobre a gestão cultural, ou, de pessoas que é a parte mais difícil que ela lida, eu acho que é essa foi a coisa mais significativa sobre gestão.

E4 – Também ver que as professoras não são tão organizadas assim, que você sempre tem aquela visão que a professora sempre faz tudo certinho e a gente descobriu que não, que as professoras não fazem as lições delas de abril.

PO – Não, mas professor não é gestão.

E4 – É, mas a gestão tenta lidar com isso né? O professor ele pega e fala que você que tem que fazer aquilo naquela data e a gestão fica: Tá, você não fez, então mais uma semana pra você fazer isso. Meio que a gestão...

PO – E onde você viu isso?

E4 – No ATPC.

PO – Ah tá, então a vivência significa pra você o atpc?

E4 – Foi o ATPC, que eu nunca tinha...

PQ – A relação da coordenação com o professor?

E4 – Sim, a coordenação entender o que o professor não fez.

E1 – Pra mim a vivência mais importante que eu consegui tirar no estágio 1 foi a parte da gestão da escola, mas no que se diz respeito a parte da liderança, da diretora e da coordenadora da escola nos casos que elas lidam com indisciplina de alunos, sempre tentando ter um certo manejo tanto em situações mais, digamos fúteis e superficiais, mas como em casos mais extremos, porque se você não tem isso, se você tiver isso a coisa acaba virando também uma terra de ninguém, aí descamba para um lado muito negativo.

PQ – Você fez uma observação de?

E1 – Liderança.

PQ – Relação da gestão com o cotidiano da escola?

E1 – Isso.

PQ – Situações de indisciplina.

E1 – No geral, até mesmo com a comunidade também, é

PQ – Mais alguém? Nenhuma vivência no estágio 1?

E2 – Bom, o que eu achei mais importante foi que o Estágio 1 está mostrando pra mim uma outra realidade que não é, provavelmente, não vou vivenciar dentro de uma sala de aula né, a gente tá num curso de formação de professores, mas a gente tá dentro de uma instituição e que como professor, muito provavelmente, sem ter essa vivência a gente não ia ENTENDER. Né? Que existem outros fatores, entendeu? Que são externos à sala de aula, que ocorrem dentro da instituição de ensino, mas que por fim vão impactar a minha atuação como professor. Eu acho legal isso, porque vai me permitir, é ter uma atuação também que possa contribuir com a gestão.

PQ – Entender que a escola não é só a sala, né?

E2 – É!

E4 – Já para mim a parte mais da documentação me chamou mais a atenção. Da gente poder ter essa interação com a parte mais burocrática da escola, de saber que não é só você chegar, sentar numa carteira, que tudo está acontecendo, funcionando de qualquer forma, tem todo um projeto antes daquilo, tem tudo um plano antes. Não é tudo pronto, tem toda uma questão financeira, uma questão política, uma questão de planejamento, de documentação, é tudo.

PQ – Institucional, né?

E4 – Institucional.

PQ -Mais alguém quer falar? Certo?

PQ – É, aí a segunda pergunta, é: O que surpreendeu vocês em relação ao que vocês tinham de expectativa com o estágio 1? Então, vocês tinham uma expectativa quando foram fazer o estágio 1, o que surpreendeu vocês nessa realização deste estágio, o que foi assim, surpreendente pra vocês?

E2 – Não estar em uma sala de aula.

PO – Primeiro, falem qual era a expectativa, se ela continua ou.

E5 – Acho que a expectativa já era entrar na sala de aula, ter contato com aluno, e colocar em prática o que a gente tinha visto em didática, e essa vontade de estar na sala de aula já. E aí,

primeiro, não! Não é assim. A escola é todo uma construção e que a sala de aula é apenas uma parte disso, que a gente precisa passar por outras partes pra compreender a escola como um todo, como uma construção geral.

E2 – A minha expectativa era de estar dentro de uma sala de aula, como ela disse. Mas a surpresa, a novidade, foi que a gente não tá dentro de uma sala de aula e tá conhecendo uma série de atividades que são executadas dentro da escola, dentro da instituição de ensino, que são atividades meio para que a atividade fim aconteça.

E1 – A minha principal expectativa que eu tinha com o estágio 1, era de que tudo o que eu tinha aprendido na universidade, tanto de conhecimento técnico quanto humanístico eu ia aplicar tudo aqui de uma só vez. Só que pra mim, acho que até fui pego de surpresa, eu aprendi outras coisas, percebendo que a escola ela não se compõe apenas de um ou dois elementos, sala de aula, aquela coisa burocrática de provas e tudo mais. Você percebe que a escola pra ela ser um ambiente sadio e agradável pra todos que tão ali, ela é caracterizada por outras coisas como os eventos, as festas, a comunidade participando, isso achei muito legal e interessante.

PQ – Talvez vocês nunca tinham vistos, a não ser que tinham mãe, pai professor, diretor coordenador. Vocês tinham essa visão antes? De escola?

E5, E1 e E2 – Não.

PQ – Vocês achavam que era chegar na escola, abrir o livro, não tinha PPP, regimento, lei, legislação, ATPC.

E1 – Não, não tinha!

PQ - Acho que ninguém aqui sabia que tinha ATPC, né assim, antes de entrar na faculdade, saber, vocês sabiam disso?

E4 – Eu sabia que tinha HTPC.

E1 – Na minha época de escola nem existia APTC

E4 – Eu pensei que era só uma reunião mesmo. E tudo bem, vamos ali passar a semana e já era.

PQ – Então vocês conseguiram então entender que tem um processo no meio, que foi o que ele falou. Alguém quer falar mais alguma coisa dessa questão?

E6 – Ah! quando a gente chegou aqui, parecia que a escola era perfeita, a gente achou que era tudo muito perfeitinho, tudo bonitinho. Ai depois de três semanas marcando reunião com uma mulher, a gente descobriu que aqui não é tudo tão redondinho assim!

PQ – Mas não tem viu, escola perfeita.

E6 – É!

PQ - Sempre vai ter, isso é importante para vocês entenderem que uma escola é assim, não é um prédio, é uma situação dinâmica.

E6 – Óh, é que a gente chegou aqui e a gente falou: nossa que lugar legal, isso e aquilo. Ai depois a gente viu: tá beleza. Vamos marcar semana que vem? Esqueci. Tá vamos marcar semana que vem? Esqueci! Tá, de novo? Vamos lá!

PQ – Organização?

E6 – (tempos falhos)

PQ – Certo.

PQ – É, aí queria que cada um falasse qual foi seu maior desafio no estagio 1? Pessoal, profissão, qual foi o seu maior desafio no estágio 1? Uma reflexão né?

E5 – Acho que o meu maior desafio foi na hora de estar redigindo o relatório, de não colocar a visão pessoal sobre a escola, é, falar de modo descritivo geral, não, trazer o que a gente conhece de escola pra cá, e sim ter que pesquisar em referencias, na literatura pra ver o que realmente é uma escola. Então é tirar essa visão pessoal da escola.

PO – Juízo de valor?

E5 – Sim!

PO – Tá certo!

PO – Vocês não vão falar nada?

E7 – To pensando no que eu vou falar.

- pausa -

E3 – É, Na minha opinião, meu maior desafio que eu tive assim, e até acho que serviu como uma reflexão, aprendizado, foi de você tentar entender a compreensão que a escola tem que ter com as pessoas que estão ali, e a gente não tentar também em nenhum momento usar elas, usar a escola como um ambiente de exclusão e sim de inclusão. Então no que se diz respeito aos alunos que têm necessidade especiais e tudo mais. Isso pra mim foi difícil até porque eu sempre tive uma visão muito (“socrática”) de educação, e tudo mais sabe? Aquela coisa, bem aquelas coisas que eu via, e tudo mais, acho que chega ser ate uma coisa chata da minha parte, assim. Mas...

E2 – Ah, o meu maior desafio está sendo na questão da confecção do relatório também, não pelo fato de escrever, mas sim, por encontrar alguma literatura que vá de encontro pra aquilo que eu planejei como foco de observação. E eu não estou encontrando uma literatura específica que fale de gestão financeira. Mas não é uma coisa que , assim, eu consigo, transpor

essa dificuldade, mas não vai ser com literatura, vai ser com entrevista, consultando pessoas que tenha alguma vivência na área.

PO – Deixa eu só informar, acho ninguém te informou, pra você entender o que eles estão dizendo. Por que assim, nos temos uma orientação metodológica no estágio que é o seguinte: o estagio usando a pesquisa como estratégia formativa, então eles têm toda uma visão geral primeiro da escola, depois eles escolhem um foco de observação, a gente não chama de questão, é um foco, que é uma questão de pesquisa. E aí eles têm que ter todo um cuidado de elaborar realmente um foco que eles consigam fazer uma pesquisa em cima dele, desse foco e inter-relacionar com a literatura. Então esse está sendo de fato o desafio eles nunca fizeram isso, de certa forma uma iniciação a pesquisa.

E6 – também é bastante difícil conversar com todo mundo na escola.

PO - ?

E6 – Porque quando você tem o referencial teórico, você não tem o referencial prático. Aí você tem o referencial prático e não tem o referencial teórico. Aí fica nessa guerra...

E5 – É, em relação a confecção dos relatórios que nem a professora informou, é, foi interessante porque assim, houveram alguns desafios na questão de você definir um foco mesmo, porque estando aqui a gente vê diversas questões que podem ser abordadas, e escolher uma pra trabalhar realmente é um pouco dificultoso neste sentido... mas,

PQ – O desafio então foi escolher um foco pra trabalhar?

PO – Fala o seu foco!

E5 – O foco que eu escolhi foi o grêmio estudantil que é aplicado aqui na escola, apesar de ser uma escola de fundamental 1, é... eles trabalham com os alunos de uma maneira bem inteirada assim, né, em que eles são bem independentes nas situações, eles escolhem as chapas, os nomes, os participantes, e vão levando. Apesar de encontrarem obstáculos na execução das propostas, eles estão...

PQ – Em uma escola de fundamental 1 já é um grande...

E5 – Sim! Verdade!

E8 – Pra mim também encontrar um foco foi um desafio, mas dentro da outra pergunta, foi algo que me surpreendeu, quantos focos que a gente encontra só dentro da gestão da escola. Que quando falaram assim: Ah, cada um vai encontrar um foco de pesquisa, parecia até que ia até ter que ser grupos porque não teriam tantos assim, e hoje a gente vê que ainda daria pra ter muita gente pesquisando outros focos, porque tem bastante coisa pra observar, né.

PQ – Bom, é: ai eu gostaria que vocês falassem também: se o estágio 1 foi importante para a formação de vocês, para a formação como professores, formação inicial de professores, e por que, por que vocês acharam que o estágio 1 foi importante para a formação de vocês, o que que ele contribuiu, quais seus benefícios?

E4 – Mesmo eu tendo sido criada dentro de escola por uma professora e coordenadora, foi meu primeiro contato independente, sabe? minha própria visão, deu explorando, de eu procurando saber, pesquisando, buscando realmente ver a escola de um outro ponto de vista não so como a minha mãe tem o controle disso, ah a minha mãe consegue resolver isso, não, mas como eu poderia resolver isso? Como que eu sei que documento é esse? Que documento que eu usaria para resolver tal questão? Como que eles resolvem tal questão? Tem que ter uma pesquisa tem que ter tal método para tal motivo, então, é um estágio muito importante pra gente saber como lidar com algumas certas questões mais burocráticas, sim, por ser uma gestão, e também por você saber como lidar em atpc, como saber lidar com alunos com alunos especiais, como saber lidar com certos problemas dentro da escola de infraestrutura, então a escola não e só sala de aula e todo um conjunto, então esse estágio abriu o nosso olho pra isso, então essa foi a maior importância, pra mim, desse estagio.

E1 – É, Pra mim foi, acho que o maior aprendizado que eu tive aqui, foi de ter um pouco também de paciência, como disse aqui anteriormente, eu achava que ia colocar tudo em pratica o que eu já tinha visto na universidade e que e tudo também gradual e que vai se juntando, é um processo gradativo até você chegar no objetivo final que é você se tornar um professor mesmo. Eu como foi dito anteriormente, já tive contato também com a educação, minha mãe é professora, tenho uma tia também, mas eu, e é até curioso, porque quando a gente sai da escola, a gente só tem aquela visão como aluno, não como professor, geralmente ela é muito uma visão negativa , que inclusive até eu tinha, eu até gostava de estudar mas nunca gostei de ir pra escola, então você acaba tendo uma visão muito ignorante e preconceituosa da escola e você acha que aquilo ali é tudo o que está ensinando é balela, não agrega em porcaria nenhuma, assim sabe? Pra que que eu vou saber quem foi Dom Pedro se eu quero ser engenheiro? Umas coisas deste tipo, sabe... então.

E2 – Vou responder para você em uma palavra: REVELAÇÃO!

pausa

Pq – Em relação à escola? Administração escolar?

E2 – Isso!

E5 – É, quando a gente entra na universidade, num curso de licenciatura, a gente tem uma visão do que é ser professor, a gente entra com uma visão do que é ser professor. É você

chegar, é você dar sua aula, você expor o conteúdo. Só que no estágio 1 a gente tem essa noção também de que professor é muito além disso, você tem que ser organizado, você tem que estar preparado para lidar com uma sala de aula, você tem que estar pra lidar com gestão, coordenação, direção e tudo mais que uma escola envolve. Eu acho que essa foi o ponto que mais, de certa forma, se revelou pra mim neste sentido.

PQ – Legislação? Né?

E5 – Sim, legislação, E outras questões mais!

PQ – Essa aqui também é importante! Por quê: algum de vocês proporia alguma mudança para o estágio 1? Alguma mudança, modelo, formato?

PO – O fato de vir a escola toda semana, pra vocês, como que é isso?

E6 – É cansativo, mas necessário!

E5 – Talvez não seja tão necessário dependendo do foco da pesquisa da pessoa. Porque, por exemplo, pra mim, seria muito mais produtivo eu estar em casa lendo um texto, sobre meu enfoque né meu ambiente de aprendizagem, do que estar aqui sentada, olhando... porque eu já observei tudo o que eu tinha que observar na escola. Eu já conversei com o pessoal, eu só teria que ter a oportunidade de conversar com a coordenadora que a gente nunca consegue, e... mas é o deslocamento...

PO – O estágio 1 tem uma peculiaridade que é o professor da universidade junto com os estudantes aqui.

E5 – ISSO É MUITO BOM! Tanto que a conversa que tivemos hoje aqui foi excelente pra mim, a gente conseguiu colocar pontos no meu relatório que foram bem esclarecedores, eu achei maravilhoso, vou modificar bastante coisa no relatório. Só que a questão do deslocamento de casa até aqui, é longe, é cansativo, então vir toda semana nessa distancia toda. Poderia ser só na faculdade esses encontros com os professores, ao invés de ser, tipo, da faculdade até aqui. Entendeu?

E6 – Eu acho que essa questão que você coloca que a gente já observou tudo o que tinha para observar, se deve muito ao espaço que a gente tem aqui.

E5 – Sim

E6 – Porque aqui é uma escola muito pequena.

E7 – Sim, tem escolas que são maiores.

E5 – Isso dependo muito mesmo do tamanho da escola. E do foco da pessoa.

E8 – Sim

E6 – Porque eu preciso dos documentos que tem aqui, entendeu? Porque eu não posso levar pra casa.

PO – Nós estamos num semestre atípico.

E1 – É

E6 – Esse semestre foi um caos.

E8 – Não era nem para estar acontecendo.

PO – A orientação metodológica para o estágio 1 é intercalar os encontros. A cada três encontros na escola a gente vai fazer o encontro na universidade. Só que a gente teve um mês de greve estudantil. Tá? Depois, duas semanas de greve dos caminhoneiros, uma ou duas.

PQ – Pegou duas né?

PO – Pegou duas... pegou duas vindas aqui. Então, nós ficamos, vivemos num semestre atípico, acho que isso precisa ser colocado. Porque a orientação é intercalar. Não é ficar o tempo todo aqui. Por que que a gente vai para a universidade? Fazer discussões teóricas junto com os professores. Fazer grupos de orientação. Falar pra todo mundo a vivência que está tendo na escola com o estágio. Então, esse semestre foi atípico. Ta bom? Mas a vinda aqui na escola é muito importante.

PQ – Sim, o ambiente, né?

PO – Sim, eu acho que só esgota depois que você tem segurança de coletar todos os seus dados. Mas nós não conseguimos ainda, né? Então ainda temos que voltar aqui semana que vem. Inclusive a gente tem uma reunião com a coordenadora às 14 horas, se você puder participar seria ótimo. Eu não sei, se você quiser, posso ate gravar para você, por que eu acho que é importante, elas vão falar e acho que pode aparecer o seu objeto de pesquisa na conversa, né?

PQ – E é importante o fato do professor estar né?

E5 – Sim.

PQ – Alguém discorda? Do professor da universidade estar no estágio?

E6 – Eu acho demais,

E2 – Esse eu acho que esse é o diferencial.

E4 – Porque com os professores aqui a gente teve várias conversas não só com o enfoque no estágio, mas com enfoques na universidade que a gente nunca tem espaço para ter.

E7 – Educação de um modo geral, também.

E4 – Sim! A gente teve conversas que a gente não tem espaço pra ter.

PR – Hoje nós tivemos um debate aqui, mas não aprofundamos: qual o papel da educação na mudança da sociedade. Certo? Ou seja, qual o papel da educação? E aí a gente teve

divergências. Tem pessoas que acham que, é a educação é o MAIS importante, é o principal para mudar o país, outros acham que nem tanto, que é uma contribuição. Quer dizer, isso é muito importante. Dificilmente a gente encontra um debate desse, que embora a gente não tenha aprofundado, né? Mas a gente não encontra esse debate na universidade, (espaço para conversar sobre isso).

- Concordância dos participantes.

E4 – Isso também ajuda, porque aqui tem menos gente, então dá pra controlar um debate.

E5 – A proximidade até pelo whats também é muito interessante isso. De estar ai toda hora: E ai gente, vocês estão bem? Vocês estão conseguindo?

PQ – Proximidade do professor com...

E7 e E4 : Sim!

PR – A gente tem um grupo do WhatsApp.

- Concordância dos participantes.

E5 – Se você conversa com qualquer pessoa que tenha feito licenciatura, você fala que no seu estágio, os seus professores vão, é uma surpresa.

E4 – Sim!

E5 – Gente! Os seus professores vão no estágio com vocês?

E4 – Ficam lá o tempo todo?]

E5 – Ninguém pode assinar?

E4 interrompe: Não!

E5 – É uma coisa que acontece! Que de fato contribuiu

PR – (Vocês ainda são privilegiados, tem dois).

PQ – É , porque só pelo fato do professor estar já é uma segurança, né? Um norte pra se tomar.

E2 – Sem deixar de mencionar que existem outros grupos, outras escolas que () ...

PQ – Sim! Certo, mais alguém quer falar?

E3 – Nos somos muito privilegiados, porque nós pegamos dois excelentes professores, não é querendo puxar sardinha.... Mas eles ajudam bastante a gente, eles mandam...

E4 – E essa escola também não é...

E3 – Essa escola também não é grande, mas eles ajudam, eles mandam texto, (). A (PO) ligou, ela teve a preocupação de ligar pra gente pra saber se estava tudo bem, porque ela estava doente.

E5 – Mesmo doente, sem conseguir falar, ela ligou pra gente, maravilhosa!

E1 – Eu, pra mim, outra coisa que agrega bastante nos professores é que ambos na carreira deles já tiveram vivência em escolas, assim, sejam particulares ou públicas, então agrega bastante. Não é só aquele professor que está fazendo pesquisa E não quer saber de nada mais...

E5 – Muito importante, essa questão de serem professores ligados à..

E4 – Educação Básica.

E5 – Porque nós temos professores que são mais ligados a pesquisa.

E4 – Tem professores que nunca botaram o pé numa sala de aula

E1 – Concorda!

E4 – Sala de aula básica.

E8 – O legal também é que a gente vem com uma expectativa e eles puxam a gente pro chão. Olha galera não é bem assim. Quando eu estive dentro de sala é assim. Entendeu por que é assim.

E4 – é.

PQ – Mas enriquece né?

E3 – Com certeza! É uma boa ideia, mas assim, não é seguro.

E1 – Eu queria ressaltar, uma vez assim, conversando com os professores aqui, né? Eu tava falando sobre várias coisas pra ele. Ele falou: Calma rapaz... você fica falando de tanta coisa, você fica vomitando informações, você tá parecendo um cara que pega assim e (barulho) e não para, para dá um tempo.

PQ – É importante a questão do professor porque é o que você falou né? Quando se fala em licenciatura: Ah, como foi seu estágio? Dificilmente você vai ouvir, ah meu professor da universidade estava comigo ali no campo, no convívio com a escola.

E4 – E quando você fala: Vou estagiar, todo mundo acha que você vai tirar xerox.

PR – O status, o sentido que se atribui socialmente ao estágio é muito ruim.

Concordância dos participantes.

PR – Embora, o significado social dele seja aproximar o aluno da sua futura profissão, o sentido, o status que ele tem é: “Ah é uma coisa que tem de ser cumprida por obrigação”. “Se eu não fizer isso eu não tenho diploma”. Então essa visão, essa expectativa do aluno a gente começa a rompe-la, a supera-la no estágio 1, aí já vai entra no estágio 2 com uma visão diferente do que que é fazer estágio.

E4 – O próprio nome Estágio Obrigatório já deixa aquele obrigatório, você fica, Ah é obrigatório...

E5 – Um fardo.

PQ – Pensou que vai ser um carma né?

E4 – é!

PQ – Que tem que seguir aquele carma.

PR1 – Embora o estágio na unifesp não tenha consenso. Isso é só o estágio 1, né? Tem o 2, o 3, o 4... E aí ele vai mudando.

PR – O Estágio 2 a gente pretende montar, desse grupo aqui, tirar, quem quiser trabalhar aqui no estágio 2, aqui na escola (Cita nome da escola), que é ir pra sala de aula ajudar os professores com os projetos de ciências, né? Então vamos sair daqui no final deste semestre sabendo quem vai fazer o Estágio 2 e quem topa vir pra cá. Pra gente já deixar amarrado com os professores quais salas vocês ficam. Tem duas professoras que recebem estagio aqui no estágio 2. E aí nessa visão da regência compartilhada, não só observação.

- Fugindo do tema-

E3 – Será que eu consigo fazer naquela escola que eu faço de manhã já? Porque eu estava combinando com a professora de fazer projeto do meio ambiente.

PR – Pode, mas a gente tem que conversar direitinho.

PQ – E é importante pelo fato de não ser só observação. Né?

E4 – Sim

PR – É

PQ – REGÊNCIA Compartilhada.

PR – É a gente tá querendo mudar, não da pra gente ter uma regência autônoma

PQ – Sim

PR – No estágio 2, porque é a primeira vez que eles vão entrar em uma sala de aula. Mas a regência compartilhada é muito importante. A gente não pode colocar como uma coisa obrigatória pra todos, mas pra quem conseguir. Né? Porque é difícil conseguir regência no 3 e no 4.

E3 – Eu achei esse estágio maravilhoso, porque o ambiente é leve. (E4 concorda) eles tornaram o ambiente, conseguiram tornar o ambiente agradável.

E1 – às vezes contam uma piada

PR – Vejam só gente, a singularidade da Escola, né? (PQ concorda) A gente não pode generalizar isso. A gente sabe como o estágio está sendo em outras escolas. Mas aqui a gente é muito bem recebido.

E4 – Aqui a gente

E5 – Essa Escola

PR – Uma sala, nas outras escolas os meninos ficam no corredor. Então assim, não dá pra ter o que a gente tem aqui. As meninas estão todas engajadas na festa junina da escola, vão ser correio elegante.

PQ – Isso já é porque não é uma...

E5 - A gente vai vir num sábado.

PQ – Então, vocês estão inseridas na escola.

Concordância dos participantes

PQ - Não vêm aqui na escola. Estão na escola, fazendo parte da escola. E isso não é... na realidade escolar hoje não é algo comum de acontecer. Você ter uma sala de... cheguei aqui a moça disse: ah ela está na sala, pensei nossa será que ela está na sala de aula? Vixe aí quando olhei, nossa, eles têm um espaço só pro pessoal discutir.

PR – Tem dias que a gente fica meio –

E4 – Sem teto.

Concordância dos participantes

PR – Na verdade isso aqui é sala de aula.

E4 – Aqui é a brinquedoteca e a sala de leitura, informática, vídeo. Enfim... Mas geralmente a gente fica aqui. E agora que tá frio eles estão deixando a gente aqui dentro. Eles são bonzinhos (risos)

PQ – Tem escola que não tem espaço nem pra fazer ATPC.

E4 – Eles fazem ATPC aqui.

PQ – Então tem um espaço dedicado pra vocês. Isso é muito rico.

E2 – o colhimento aqui foi muito bom.

PQ – Então isso contribui para o estágio 1 também!

Concordância dos participantes

PQ – É =, a gente pode chegar aqui mais cedo.

PR – Mas não é uma dádiva do estágio 1, não! É porque nós temos projetos, parcerias da universidade com a escola. Né? Então, na verdade, isso é uma, essa inter-relação, é, isso já vem de outros momentos anteriores, outros projetos.

PR2 – Isso já vem sendo construído.

PQ – Certo, mais alguém? Estamos na penúltima, já!

PQ – Para vocês qual é seria o papel do professor na escola onde realizaram o estágio?

PR – Do professor?

PQ – Do professor, na escola! Qual seria o papel do professor nessa escola, (Nome da escola).

E2 – Olhando os profissionais que estão aqui?

PQ – Isso, não! Você como professor (todos concordam), certo? Então você como professor, qual seria esse papel para vocês melhorarem o ensino na escola? No geral!

E5 – Eu acho que os professores daqui, as professoras daqui.

PR interrompe: Não (acho que eles não entenderam)

E6 – Eu não entendi.

PQ – Se coloquem como professores da escola, e qual seria, para vocês, não olhando os professores (PR interrompe: - O seu papel) qual seria o seu papel como professor pra melhorar a escola, o ensino, o ensino-aprendizagem da escola, enfim... mas o seu papel. Se você fosse um professor dessa escola, neste momento, depois desse momento que vocês tiveram, qual seria o seu papel nessa...

PR – Como é que você atuaria como professor para melhorar a qualidade do ensino da escola.

E4 – Eu seria mais engajada. Porque eu vejo as professoras daqui, elas são meio cansadas.

PR – Gente eu acho que não dá pra gente falar, a gente não conhece as professoras.

E4 – É, foi um pouco do que a gente viu.

E1 – É foi um pouco do que a gente viu,

E4 – Um pouco do que a gente viu no ATPC. Que parece que elas estão muito cansadas da rotina.

PQ – Mas o seu papel, o que você faria? Olha, você foi contratada agora pra trabalhar nessa escola. Qual seria o seu papel na escola?

E7 – Acho que uma possibilidade de uma sala no contraturno.

E4 – É, sala de contraturno seria

E7 – Seria interessante.

E7 – Porque aqui não tem.

E9 – O que que é isso?

E4 – É uma sala no outro período para ajudar aos alunos. Pra tipo, um reforço. Isso é o contraturno.

PQ – Sim, mas o seu papel seria?

E4 – É tipo, fazer o contraturno, ajudar os outros professores a eles se engajarem mais.

E6 – Plantar, sabe, para que eles possam .. Por que obviamente, eu não vou entrar e conseguir fazer tudo o que eu quero, sabe? (PQ concorda),

E4 – Você sozinho não faz.

E6 - Mostrar a importância real, do que como a gente prepararia isso. () porque querendo ou não, nessa escola é bem complicado, por questão de espaço.

PQ – Estrutura, né?

E6 – Sim! Mas eu acho que seria isso, ainda mais com a quantidade, pelo meu foco, e ainda mais pela quantidade de alunos que eles atendem aqui, de alunos especiais.

PQ – ()

E2 – Minha postura como professor aqui, se fosse hoje um professor nessa escola (cita nome) eu ia ter que ser realmente um professor muito colaborativo. Pra poder mudar bastante coisa que precisa ser mudada. Não querendo julgar ninguém, mas é, eu teria que ser um elemento diferencial dentro dessa equipe. Pra poder incentivar as outras pessoas a serem diferentes. É, que a gente possa construir novas atitudes e ter mudanças com isso.

E4 – E tentar com o seu trabalho, cativar o outro. Porque você sozinho... não vai!

E1 – Eu... Se eu fosse professor aqui a escola (cita nome), eu tentaria, é... fazer uma espécie de trabalho junto com a gestão da escola pra poder melhorar, dentro da medida do possível, a maioria das coisas ruins que tem aqui. Tanto no que se diz respeito a parte de gestão de pessoas, mas também na questão da infraestrutura, é... entre outras coisas também. É... Aqui, uma coisa que eu vi aqui e que eu achei bacana, não sei se () é projetos de leitura, agregar cultura para as crianças, e tudo mais... curiosidades... legal.

PQ – Mais alguém? E a última. Essa aí. O Estágio 1 foi em gestão, né? E, a última pergunta vem de acordo a isso: Se você fosse um gestor, o que você faria para melhorar a escola? Como gestor? Então você agora, neste momento, cumpre o papel da gestão.

E4 – Motivar, né?

PQ – Então o que você melhoraria na escola no papel de gestor? Né? Porque gestor não é só o diretor. Mas na gestão

E2 – Dentro do meu campo de observação de gestão financeira, é, uma das coisas que eu pretenderia melhorar, seria a alimentação escolar.

PQ – Alimentação?

E2 – É! Eu acho que ela é deficiente, tem assim, alguns dias, casos pontuais, são raros, que você vê que a alimentação está adequada. Não é carregada em carboidratos, tem um pouquinho de tudo, carboidrato, proteína, lipídeos, tem fibras, mas não é sempre assim. Na

minha investigação eu vou (ver) que existe um problema de orçamento, né? O que vem pra escola pelo fundo pelo (PNE) é insuficiente para o mês.

PQ – Ai a escola tem que se virar né?

E2 – É, e ai alguns dias da pra ser, e outros não dá para ser adequado, né? Uma das coisas, uma das atuações que eu teria que ter seria em cima do (PNE), com certeza.

PQ – Tentar equalizar um pouquinho...

E2 – Quer dizer, equalização eles já procuram fazer, o que tem de verba disponível não é impossível, meu, 250 reais por semana para o enriquecimento da merenda escolar não dão!

PQ – Então um bom gestor, já deveria...

E2 – Então já eu ia, eu sei que eu não posso dizer: ah não, vou... quer dizer... vem 1088 por mês para o enriquecimento, eu já sei que isso não dá, vamos lá... eu não tenho como mudar isso, entendeu? Eu tenho as vias para que eu consiga mudar isso.

PQ – Menos de 2 reais por aluno, se você for pôr no papel... for fazer a conta da menos de 2 reais por aluno. (H3 concorda) Mais alguém?

E4 – Motivar a equipe.

E5 – Acho que a questão da reciclagem dos professores.

E4 – Reciclagem dos professores, motivar eles a se renovar. (E5 concorda)

PQ – Mas você fala reciclagem no sentido de?

E3 – Deles buscarem, ir atrás de novos conhecimentos.

E4 – É!

E4 – Não trocar, mas renovar aqueles que estão lá.

PQ – Reciclagem, você está falando na questão de formação (E4 repete formação) , formação continuada.

E5 – Quando a gente teve a conversa com a Geane, ela falou que os professores que estavam aqui eles já estão bastante tempo aqui (com relação com a comunidade). Então eles meio que estão acomodados, eles não têm

E4 – Sim

E5 – Então eles não têm, aqui nessa parte de reciclagem de professores, seria buscar novos cursos para eles se atualizarem (E4 concorda) dentro do ensino.

PQ – Propor para os professores uma formação continuada. (todos concordam)

E1 – Sem sombra de dúvida.

E4 – Propor uma renovação mesmo (PQ - de formação né?). Isso!

PQ – Mais alguém como gestor faria?

PR – Nessa renovação o que vocês acham que poderiam levar o professor a aprimorar de que modo? Como é que vocês entendem um professor entre palavras – não gosto dessa palavra - “reciclado”.

PQ – É da impressão que a gente é lixo né..

()

PQ – Coisas importantes, também ver, às vezes o professor, a relação do professor, por exemplo, curso de reciclagem, não... aprimoramento. Mas as vezes o professor em si, acumula, acho que deve ser a maior parte dos professores aqui, acumular cargo né? Provavelmente sejam todos (E3 concorda). Acumular cargo é quando tem mais de um emprego, trabalha em duas, três escolas, talvez seja um... Não que as vezes os professores estejam acomodados, né, que eu não conheço os professores. Mas também pelo fato das características da nossa profissão, né, das condições de trabalho, enfim... “N” situações que podem permear essa questão do aprimoramento. Às vezes não sobra tempo, né? enfim, tem outras questões. Mais alguém?

E5 – E uma coisa também que ela me conta é que a maioria fez o magistério e já mudou a forma de ensino aí também já vai uma outra forma de ensino...

Concordância.

Agradecimento pela conversa pelo PQ e PO.

CURSO DE CIÊNCIAS - LICENCIATURA									
MATRIZ CURRICULAR: TRAJETÓRIA BIOLOGIA									
1o. ANO		2o ANO		3o ANO		4o. ANO			
1o Termo	2o Termo	3o Termo	4o Termo	5o Termo	6o Termo	7o Termo	8o termo		
Átomos e Moléculas (72h)	Movimento e Interações (72h)	Energia (72h)	Eletricidade, Magnetismo e Natureza da Luz (72h)	Botânica Estrutural e Funcional (72h)	Genética e Evolução (72h)	Biologia (36h)	Botânica Sistemática (72h)		
Fundamentos de Matemática I (72h)	Cálculo Diferencial e Integral I (72h)	Cálculo Diferencial e Integral II (72h)	Projetos Integradores I (40h) Projetos Integradores II: Ciência, Educação e Questões Étnico-Raciais (40h)	Zoologia dos Invertebrados (72h)	Zoologia dos Deuterostomados (72h)	Imunologia das Doenças Infecciosas (72h)	Ecologia Geral (72h)		
Fundamentos da Biologia Celular e Molecular (72h)	Corpo Humano: Estrutura e Função (72h)	Evolução, sistemática e biodiversidade (72h)	Princípios de Geologia e Paleontologia (40h) Línguas e Educação de Surdos (36h)	Psicologia da Educação (72h)	Introdução à Estatística (36h) Filosofia da Ciência (36h)	Eletiva Geral ou Específica (36h) Educação Ambiental (36h)	Eletiva Geral ou Específica (36h) Ética, Direitos Humanos e Educação (36h)		
Introdução aos Estudos em Educação (36h)	Misturas, soluções e reações (72h)	Esponaneidade e Cinética (72h)	Prática Pedagógica das Ciências (72h)	Prática Pedagógica de Biologia I (72h)	Prática Pedagógica de Biologia II (72h)	Tecnologias Educacionais (72h)	Gênero e sexualidade (40h) Ensino de Astronomia (36h)		
Teoria do Conhecimento (36h)	História da Educação, diversidade e cultura escolar (36h)	Didática (36h)	Estágio Supervisionado Obrigatório I (100h)	Estágio Supervisionado Obrigatório II (100h)	Estágio Supervisionado Obrigatório III (100h)	Estágio Supervisionado Obrigatório IV (100h)	Prática Pedagógica de Ciências e Matemática à Distância (72h)		
Política Educacional e Gestão Escolar (36h)	Ecologia, Ambiente e Sociedade (36h)	Introdução à Línguas (36h)	TCC I		TCC II				

Atividades Complementares: 200 horas

ANEXO B – EMENTA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO I

<p>Nome da Unidade Curricular: Estágio Supervisionado Obrigatório I</p> <p>Carga Horária: 100h.</p> <p>Pré-requisito: não há</p> <p>Termo: 4º</p>
<p>Ementa</p> <p>O estágio como ato educativo supervisionado. O campo de pesquisa do estágio na escola. A cultura escolar e os profissionais da educação. A escola como organização complexa. A gestão democrática participativa. O projeto político pedagógico.</p>
<p>Bibliografia Básica</p> <p>ANDRE, Marli E. D. A (Coaut. de); LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. Ed. São Paulo, SP: EPU, 2013.</p> <p>LIMA, Maria Socorro Lucena (Coaut. de); PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.</p> <p>PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997;</p> <p>PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord). A prática de ensino e o estágio supervisionado. São Paulo: Papirus, 2011.</p> <p>RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18 fev. 2015.</p> <p>TRAGTENBERG, Mauricio. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000100183&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018191196.</p> <p>VEIGA, I. P. (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 6ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p> <p>AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2000 (Material para exame e discussão no período de planejamento das escolas estaduais de ensino básico).</p> <p>CHAUÍ, Marilena. O mito fundador. In: CHAUÍ, Marilena. Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001.103 p.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. 3. ed. São Paulo, SP: Xamã, 2000.</p> <p>HAGUETTE, A. Educação, bico, vocação ou profissão? Educação e sociedade, nº 38, 1991, p. 109-121.</p>